380

РУССКАЯ ШКОЛА
за рубежом

Книга 23

1926

ПРАГА

Издание Объединения Земских и Городских
Деятелей в Чехословакии.

R 3(05) 337

Содержание книги 23:

А. ВЕМ: Новый этап советской педагогики 471
Н. НОВОЖИЛОВ: Всеобщее обучение в России 493
S—S. О положении русской школы в Литве 521
Материалы по истории русской школы за рубежом:
М. КОЖИНА-ЗАБОРОВСКАЯ: Русская школа в Болгарии . . . 523
М. КОЖИНА-ЗАБОРОВСКАЯ: Русская Галлиполийская гимназия . 527
К. СОЛНЦЕВ: Традиция в школе 532
Д. М. СОКОЛЬЦОВ: О преподавании физико-математических наук в русской средней школе 542

Некролог:

А. ПАВЛОВ: В. А. Лай 566

Библиография:

И. ГАНЦ: I. F. Scott. The Menace of Nationalism in Education. — *И. ГАНЦ:* A. J. Lynch. The Rise und Progress of the Dalton Plan. — *С. ГЕССЕН:* Русский учитель в эмиграции. — *Н. НОВОЖИЛОВ:* Журнальная летопись 570

Педагогические журналы:

И. КНОРРИНГ: Вопросы школьной жизни. — *А. ПАВЛОВ:* Věstník pedagogický 576

Учебники и методики:

П. МОГИЛЯНСКИЙ: Г. П. Иванов. Краткий курс географии СССР. — *Н. ПАРМАНИН:* Вопросы Школьного Естествознания. — *Н. ПАРМАНИН:* Le travail manuel, les sciences experimentales et le cinéma à l'école 580
РЕДАКЦИЯ: Восьмидесятилетие М. Н. Стоюниной 586

Педагогические съезды:

А. В. ЖЕКУЛИНА: IV конгресс по моральному воспитанию в Риме. *Г. ГОНТАРЬ:* Третий чехословацкий съезд по изучению ребенка. *А. Е.* VII Съезд Югославянского Союза преподавателей средних школ 587

Хроника:

Советская Россия. Иностранная хроника. Зарубежная хроника . . 593
Список книг, поступивших в редакцию 610

Открыта подписка на 1927—28 год

(5-ый год издания)

НА ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

РУССКАЯ ШКОЛА ЗА РУБЕЖОМ

выходящий в Праге под редакцией
проф. С. И. ГЕССЕНА, пр.-доц. С. И. КАРЦЕВСКОГО, Н. Ф. НОВОЖИЛОВА, проф. Д. М. СОКОЛЬЦОВА.

Журнал ставит своей целью — освещать жизнь русской школы в эмиграции, в России и в лимитрофных государствах, следить за новейшими течениями педагогики в Зап. Европе и Америке; особое внимание уделяется школе славянских народов.

В журнале следующие постоянные отделы: 1) общая педагогика, 2) народное просвещение в СССР, 3) русская зарубежная школа, 4) народное просвещение в Зап. Европе и Америке, 5) вопросы методики, 6) библиография (обзор педаг. журналов, русских и иностранных, книги для чтения детей и юношества, методики и учебники), 7) хроника (советская, зарубежная, иностранная).

В вышедших до сего времени 24-х книжках журнала, образующих четыре тома, свыше 700 страниц каждый, поместили статьи следующие авторы:

Русские: Айтис, проф. Евг. В. Аничков, пр.-доц. С. С. Безобразов, А. Л. Бем, П. Г. Богатырев, С. Булгаков, Бусанов, Е. Варшавер, Н. А. Ганц, И. Геллер, проф. А. М. Георгиевский, д-р В. В. Гомолицкий, В. Т. Гонтарь, проф. А. Д. Григорьев, А. Громбах, Г. Данилов, Наталия Деддингтон-Эртель, А. Дехтерев, проф. Э. Диль, кн. Петр. Д. Долгоруков, В. А. Евреинов, С. Егунова, Е. А. Елачич, А. В. Елчанинов, А. В. Жекулина, проф. В. В. Зеньковский, доц. К. И. Иванов, А. Камнев, д-р Е. Е. Карцевская, проф. А. А. Кизеветтер, Н. Н. Кнорринг, М. Кожина-Зборовская, П. В. Кротков, П. Крымский, акад. Н. П. Кондаков, проф. И. И. Лапшин, В. М. Левитский, В. С. Левицкий, М. Лопуховский, Г. Любинская, А. Ю. Макарова, проф. А. В. Маклецов, проф. П. Н. Милюков, П. Митропан, проф. Н. М. Могилянский, проф. В. А. Мякотин, проф. М. М. Новиков, Б. Никольский, Н. Ф. Новожилов, С. П. Орлов, проф. С. А. Острогорский, А. Т. Павлов, К. Памфилова, Н. А. Парманин, В. Перемиловский, Б. Плаксин, А. А. Поляков, А. Ф. Поляков, П. Прокофьев, Н. Раевская, Владимир Розенберг, В. В. Руднев, Ст. Серополко, проф. Д. М. Сокольцов, К. Солнцев, проф. В. В. Стратонов, В. Н. Тукалевский, бар. Н. Траубенберг, А. Тыминский, М. Хрисогонов, М. Черносвитова, доц. Д. И. Чижевский, В. Шапиловский и др.
Иностранные: Проф. Charles Bally (Женева), проф. P. Bovet (Женева), Jean Dupertuis (Швейцария), д-р W. Flitner (Киль), доц. д-р М. Герасков (София), д-р. I. Hostovský (Прага), prof. I. Hendrich (Прага), prof. O. Kádner), Ida Koritchoner (Лондон), Милан М. Майстрович (Сербия), Arture Manfre (Рим), д-р V. Melichar (Прага), д-р Maria Montessori (Рим), A. Očenášek (Прага), Helena Parkhurst (Нью-Йорк), D. Philip (Прага), д-р K. Šulz (Прага), д-р K. Veleminský (Прага) и др.

Журнал одобрен и рекомендован к выписке во все учебные заведения циркуляром Болгарского Мин. Нар. Просв. от 15 февр. 1927 г. за № 2938.

Журнал выходит 6 раз в год книжками от 7 до 8 листов каждая.

Подписная цена:

	на 1 г.	на ½ г.		на 1 г.	на ½ г.		на 1 г.	на ½ г.
в Чехосл.	80 кč.	45 кč.	в Греции	180 др.	100 др.	в Польше	22 зл.	12 зл.
,, Австр.	18 шл.	10 шил.	,, Дании	10 кр.	6 кр.	,, Сербии	150 дин.	80 дин.
,, Амер.	2,5 дол.	1,5 дол.	,, Италии	50 лир	30 лир	,, Финл.	90 мар.	50 мар.
,, Англии	0,5 фн.	0,3 фн.	,, Латв.	12,5 лат	7 лат	,, Франц.	60 фр.	35 фр.
,, Бельгии	75 фр.	40 фр.	,, Литве	25 лит	14 лит	,, Швеции	9 кр.	5 кр.
,, Болг.	330 лев.	175 лев.	,, Китае	2,5 а. д.	1,5 а. д.	,, Эстон.	800 мар.	450 мар.
,, Герман.	10 мар.	6 мар.	,, Норв.	10 кр.	6 кр.	,, Японии	5 йен	3 йен

Цена отдельного номера — 15 кр. чешских.

Правительственным, коммунальным и кооперативным учреждениям, просветительным и учительским профессиональным организациям при подписке не менее чем на пять экземпляров делается уступка в размере 15%, а при подписке более, чем на 10 экземпляров — в размере 25% (при непосредственном обращении в редакцию журнала).

Из редакции можно выписывать комплекты журнала за 1924, 1925 и 1926 годы по цене 70 к. ч. за комплект; комплект за 1923 г. разошелся, оставшиеся №№ 2 — 6 высылаются по цене 15 к. ч. за номер.

Адрес редакции и конторы журнала:
TCHECOSLOVAQUIE, PRAHA II, Panská ul., č. 16.

MINISTERSTVA ZAHRANIČNÍCH SLOVA

Rp 1210/IV(1926) №23–24

РУССКАЯ ШКОЛА ЗА РУБЕЖОМ

под редакцией
проф. *С. И. Гессена*, прив.-доц. *С. И. Карцевского* и *В. А. Ратана*
Адрес редакции: Praha II, Jecna ul. 32 „Platja".

Год изд. 4-й | Прага 1926 г. | № 23

380
215358/23
MINISTERSTVA ZAHRANIČNÍCH V PRAZE SLOVANSKÁ KNIHOVNA

Новый этап советской педагогики.

(Программно-методическая реформа Гус'а).

Второй раз в жизни советской школы мы наблюдаем резкий поворот от утопизма к известному реализму.

Первый раз под влиянием жестоких уроков жизни пришлось отказаться от утопии единой трудовой школы, провозглашенной знаменитой декларацией 1918 года. Этот первый период советской школы, «анархический», как я его назвал, или «анархо-коммунистический» по терминологии С. И. Гессена, соответствовал в общем развитии жизни Советской России периоду «военного коммунизма». «Приходилось заниматься разрушением и разбиванием старой школы», говорит М. Пистрак, характеризуя этот период*). Понятно, никакой творчески-созидательной работы методически-программного характера тогда проделано не было. «Борьба против старой программы выражалась в идее отрицания жесткой, сверху предписанной программы»**), а вместо создания новой методической литературы имело место механическое перенесение идей «буржуазной» трудовой школы (Дьюи, Лай, Кершенштейнер и др.), завершенное известной книгой П. П. Блонского «Трудовая школа», о которой, вероятно, и сам автор ее не очень охотно вспоминает. Вряд-ли стоит возвращаться подробнее к этому периоду советской педагогики. Он достаточно и не раз уже охарактеризован***). Стоит разве отметить, что в оценке этого периода сейчас уже не расходятся и советские теоретики с эмигрантскими. «В чем характерная особенность этого периода?», спрашивает например М. Пистрак, и отвечает: «В том, что самые общие идеи советской трудовой школы не нашли себе еще реальной конкретной формы. Во-вторых, не было знания реального состояния и работы школы и не было путей приспособления реформы к возможностям школы. В третьих, было слишком много необоснованных надежд на творческие силы учителя»†).

---

*) На пут. к нов. шк. 1926, № 9, стр. 46.
**) Там-же.
***) См. проф. С. И. Гессен. «Эволюция един. труд. шк. в Сов. России». Р. Шк. № 15—16, стр. 226—229, моя статья «Сов. школа и комплексное преподавание», там-же, стр. 242—243.
†) На пут. к нов. шк., 1926, № 9, стр. 47.

Мы уже знаем, что суровая действительность вскоре заставила деятелей советской школы отступить по всему фронту. Наступил даже период некоторого замешательства, когда, казалось, снова смогут в деле школьного строительства сказать свое слово педагоги-специалисты. В 1921 году пришлось перейти к организации школы-семилетки, которая должна была дать законченное образование. Школа девятилетка становилась в сущности подготовительной для поступления в вуз'ы и уже не мыслилась обязательной в системе единого образования. Эта реформа потребовала программно-методической работы, требовала реального подхода к запросам сегодняшнего дня.

Духом этого реализма, впитавшего, однако, лучшие достижения западной и русской педагогической мысли, если отбросить неизбежный для того времени налет официального мировоззрения, были проникнуты известные программы 1921 года для 7-летней трудовой школы*). Можно смело сказать, что в истории развития программно-методических идей русской школы эти программы для семилетки найдут заслуженное место.

Однако, уже в это время готовился новый удар по русской школе. В том же 1921 году был организован «Государственный Ученый Совет», ставший широко известным под сокращенным наименованием ГУС. В научно-педагогической секции Гус'а вновь закипела работа теоретиков советской педагогики. Руководящую роль стала играть Н. К. Крупская. Подготовлялся, сначала в тиши гус'овских кабинетов, крутой поворот советской педагогики. Я сейчас согласен, для единства схемы, вслед за проф. С. И. Гессеном назвать этот период развития советской школы — вторым, характеризуя краткую эпоху отступления (1921—1922), как явление переходного характера. Этот второй период, буду его называть, как и раньше, «коммунистическим»**), теснейшим образом связан с программно-методической работой Гус'а.

Если общие основы школьной политики складывались в соответствии с общей идеологией этого периода, если «классовый» характер школы был предопределен миросозерцанием руководящих деятелей, то внедрение в жизнь этих положений требовало работы программно-методического характера, без чего теория и практика по прежнему шли бы врозь. Коммунистическая верхушка, преодолев трудности гражданской войны и блокады, нашла теперь время и силы взяться за такую работу. Проводником ее и явилась научно-педагогическая сек-

*) Программы для I и II ступ. семилетней един. труд. шк. Москва. Госиздат, 1921.

**) См. мою статью «Советская школа и комплексное преподавание». Р. Шк. за руб. 1925, № 15—16, стр. 244. Общую характеристику этого периода см. также в ст. проф. С. И. Гессена «Эволюция единой трудовой школы в Сов. России», там-же, стр. 226—241.

ция Гус'а. Здесь были заложены теоретические основы новой, «коммунистической» педагогики. О значении, которое придается этой деятельности Гус'а, лучше всего говорит общая характеристика этого периода, данная недавно одним из видных деятелей советской педагогики, М. Пистраком. «Подчинение целей воспитания общей целеустремленности революционной борьбы и строительства пролетариата означало разрыв с реформистскими идеями западно-европейской и американской педагогической мысли, означало осознание наличия путей построения школы у нас, означало установление критерия оценки педагогических теорий Запада, означало установление принципов коммунистической педагогики. Во-вторых, упрочилась важнейшая идея советской школы — установка школы на современность, на ясное понимание задач и целей борьбы и строительства рабочего класса. Это означало создание критерия для отбора и оценки важного и второстепенного в образовательном материале школы. В третьих, начата пропаганда основных идей советской трудовой школы, идей коммунистической педагогики среди учительства..., что означало нахождение общей платформы, общего языка, общего основного упора, на котором можно было бы в дальнейшем разрабатывать детали нашей школы. Все это предвещало (или заключало в себе) начало крутого поворота в вопросе школьных программ, поворота, делающего эпоху. Этот поворот закреплен в документе, который принято называть схемой Гус'а»*).

В свое время, в самом начале появления в печати этих гус'овских схем, мною была дана их самая общая оценка и характеристика**). Сейчас я хочу только подчеркнуть, что моя оценка новых схем, как *системы превращения школы в орудие коммунистического господства,* нашла себе впоследствии полное подтверждение. То, что схемы только намечали своим определением труда, как стержня, вокруг которого должен группироваться весь материал, затем ярко сказалось в опубликованных к лету 1923 г. новых гус'овских программах***). Лучше всего это подчинение школы задачам коммунистического господства выявляется в понимании идеи гус'овской схемы самими деятелями советского просвещения. Я воспользуюсь довольно большой выдержкой из советского источника, чтобы осветить эту сторону вопроса и одновременно напомнить сущность реформы, проведенной Гус'ом. Вот как, применительно к схемам Гус'а, была недавно определена задача советской школы: «Она в том, чтобы каждый гражданин советского государства, прошедший через советскую школу, понимал, в чем

---

*) М. Пистрак. Работа над программами для II ступени. На пут. к нов. шк. 1926, № 9, стр. 49.

**) «План новой реформы сов. школы II ступ.» Р. Шк. за руб., № 9, стр. 37—50.

***) Новые программы для единой труд. школы (М. 1923) заключали программы 1 и 2 годов обучения I ступ. и программы 5 года обучения.

суть того величайшего дела, которое делает рабочий класс в союзе с крестьянством в нашей стране, где власть вырвана из рук буржуазии; в чем цели борьбы, строительства, какими путями идут освобожденные от эксплоатации трудящиеся к социализму, а через него к коммунистическому обществу. Задача школы в том, чтобы каждый прошедший школу не только понимал задачи нашей советской современности, но приобщился к общей сознательной целеустремленности нашего общественного развития. Знание задач и целей, понимание путей должны стать вместе с тем и убеждением в правильности их и действенным претворением в общее дело. Для осуществления этих задач схема Гус'а ставит в центре внимания трудовую деятельность. Не труд вообще, а труд, как социальная категория. Это понятно, поскольку в переживаемую нами эпоху определяющим звеном в общем развитии следует считать усилия советского государства изменить социальные формы труда. Это понятно, во-вторых, поскольку труд, характеризующий состояние производительных сил, дает основу для понимания вырастающих отсюда производственных отношений, а значит и идеологической надстройки.

Труд в человеческом обществе с самой общей точки зрения означает борьбу с природой, подчинение сил природы человеком. Человеческий труд, производственная деятельность людей заставляет силы природы работать на себя. С этой точки зрения схема Гус'а, идя от труда, подходит к изучению законов и сил природы, к способам их использования человеком. Под этим углом зрения изучаются физика, химия, естественные науки, география, изучаются в самых основных, конечно, чертах достижения человеческой мысли в области науки о природе и технике. Делается ясным смысл понятия «производительные силы». Современное состояние наук о природе, совершенно очевидно, в огромной мере нуждается в математике и методах. Отсюда значительное место для математики и ее практического применения.

Общественные отношения, возникающие на производственных — из социальных форм труда, изменения в общественных отношениях, произошедшие в процессе развития производительных сил, строй общества и борьба классов в различные эпохи, капиталистический строй и неизбежность его уничтожения революционными усилиями пролетариата и угнетенных классов — всё это составляет содержание третьей части схемы — колонки «общество».

Схема Гус'а есть не что иное, как формальное расчленение для целей школы на методически наиболее удобные элементы единого марксистски освещенного социально-исторического процесса (в частности), направляемого сознательной волей пролетариата, процесса построения социалистического общества»*).

*) М. Пистрак, там-же, стр. 49—50.

Так в проведенной реформе совершенно явно задачи школы сведены — к цели воспитания новой смены строителей коммунистического идеала. Мне уже приходилось в другом случае доказывать, что и т. н. комплексное преподавание, которое играет столь существенную роль в нынешней системе советской педагогики, подчинено все той же утилитарной задаче создания «классовой школы»*).

Казалось бы, теперь уже была создана стройная и продуманная система и оставалось только провести ее в жизнь. Но тут вновь повторилось уже однажды так тяжко отозвавшееся на судьбах русской школы явление. Теория оказалась совершенно оторванной от действительности. Жизнь снова не пожелала уложиться в искусственные схемы. Начался новый кризис советской педагогики.

На причинах этого кризиса следует остановиться.

Для всякого вдумчивого педагога не трудно было предвидеть, что гус'овская программа в ее чистом виде проведена в жизнь быть не может. Уже на самых первых порах оказалось, что она слишком теоретична и не считается с реальной обстановкой русской действительности. Однако, на верхах, особенно в центре реформистского творчества, в Гус'е, вовсе не склонны были прислушиваться к голосам жизни. Всякое слово предостережения и критики принималось как проявление косности и непонимания реформистских усилий. Карьеру на гус'овских программах делали «выдвиженцы», представлявшие дутые реляции о победах на гус'овском фронте.

Однако, жизнь не желала подчиняться догматическим схемам, и все чаще и чаще чиновникам ведомств, более реалистически настроенных, чем ведомство Луначарского, приходилось сталкиваться с фактами, свидетельствовавшими о неблагополучии в области народного просвещения. Наконец, дело дошло до того, что даже Рыков вынужден был сделать первое, правда в вежливой форме, предупреждение. Речь Рыкова о «болезни дерганья»,произнесенная на V Всероссийском съезде зав. отд. нар. образования, дала выход уже давно накоплявшемуся недовольству школьной политикой Наркомпроса. Эта речь явилась открытым признанием полного краха школьной политики Луначарского.

«Мне кажется», заявил сам руководитель советской власти, «что в 1926 г. можно бы было требовать от органов Наркомпроса большей устойчивости и уверенности в вопросах методики, построения программ, организации и быта нашей школы. Тут, по моему, дело обстоит не совсем благополучно... Может быть, упорядочить всю эту работу чрезвычайно трудно, но что некоторое недовольство именно этой отраслью работы есть, должно быть констатировано со всей определенностью. Целый

---

*) «Советская школа и комплексное преподавание». Р. Шк. за рубеж. № 15—16, стр. 242—254.

ряд жалоб и заявлений по этому поводу я получил и получаю до сих пор. Частые ломки программ и методики преподавания до сих пор вредят учебной, культурной и воспитательной работе в школе. Мне кажется, что здесь очень кстати лозунг: «лучше меньше, да лучше». У меня создалось такое впечатление, что на сравнительно неподготовленного учителя то и дело и в таком объеме наваливаются всякого рода новые задачи, что он не может переварить их. Очевидно, нужно ориентироваться на какой то устойчивый, приемлемый и выполнимый объем работы с тем, чтобы уверенными, заранее рассчитанными шагами систематически улучшать работу из года в год. Но кардинально менять ее ежегодно (не говоря уже о более частых переменах) нельзя. Я беседовал с некоторыми учителями и учениками и должен сказать, что те и другие выдерживают эти перманентные ломки и неустойчивость очень плохо»*).

Хотя уже до этого внутри ведомства Наркомпроса было произнесено самим Луначарским слово «кризис» комплексного метода, но выступление Рыкова произвело большое впечатление, поставило вопрос уже не о кризисе, а о провале школьной политики Наркомпроса. Усиленно заговорили о необходимости «реализма» в школьном деле и о «стабилизации» школы, оба лозунга прямо вытекающие из речи Рыкова.

Сам Луначарский, со свойственной ему готовностью при первой опасности с головой выдавать своих сотрудников, немедленно же расписался в ошибках прошлого. «Мы действительно», сказал он в своей ответной речи Рыкову, «не могли нащупать той середины, которую надо найти между нашими идеями коммунистической школы, какой она должна быть, и теми реальными условиями, при которых приходится ее осуществлять. Мы все еще берем прицел слишком высоко, м. б. несколько медленно его наводим. Нам трудно было спланировать на землю с наших коммунистических высот...»**). Еще резче этот поворот к реализму сказался в другом публичном выступлении Луначарского. «Программы Гус'а представляют огромный скачек вперед», заявил А. Луначарский, «но осуществление их оказалось трудным и для учеников и для учителей, выше их сил. Проводится пересмотр программ Гус'а с тем, чтобы не было разрыва между педагогическим идеализмом и реальной школьной действительностью. Надо «*разменять золото на медь*», держаться ближе к земле, вести учителя за руку из года в год по верному пути и, опираясь на практику, двигать вперед коммунистическую педагогическую мысль в мировом масштабе»***).

---

*) Нар. Просв. 1926. № 6, стр. 7—8.
**) Нар. Просв. 1926. № 6, стр. 9.
***) Д. Авксентьевский. Итоги и значение Всероссийского совещания центральных и местных опытно-показательных учреждений. На путях, 1926, VII, стр. 50.

Началось довольно поспешное снижение с коммунистических высот на землю. Внутри Наркомпроса произошел своеобразный раскол, несколько напоминающий нынешнюю общекоммунистическую распрю... Правая, опирающаяся на низовые настроения, почуяла в речи Рыкова победу и потянула назад. «Представители некоторых организаций, входящих в нашу коллегию», сознался Луначарский, «оказавшиеся рупором более обывательских консервативно-настроенных кругов, выразили сожаление, что мы все еще настаиваем на наших новшествах...» Левая, состоящая из основного ядра Гус'а, увидела в повороте на реализм полную сдачу позиций. Это подтверждают следующие слова того же Луначарского: «Некоторые члены коллегии, которым весьма дороги первые широкие планы, почуяли в новых учебных планах сдачу позиций. Сгоряча было произнесено даже слово капитуляция». Сам же Луначарский держится золотой середины, уверяя, что ничего особенного не произошло: «до сих пор мы держали прицел очень высоко, а условия снижали наши попадания, и получилось весьма неопределенное достижение. Мы гребли к очень высокой цели, а нас снизили...»

Ну, а теперь взят точный прицел и, очевидно, скоро корабль, на котором такой опытный кормчий, будет у цели.

Первое, в чем пришлось убедиться, была *утопичность* «единственных в мире» программ. Стройная схема на бумаге сказалась неприменимой в жизни. Более добросовестные деятели гус'овской реформы сейчас сами признают свою неудачу. С. Шацкий в по обыкновению интересном своем выступлении, между прочим, сказал: «Относительно гус'овских программ можно сказать следующее. Прошло два года и у нас имеется очень большой материал, который указывает на то, как программы проходили в жизнь. Если мы посмотрим, с одной стороны на то, что́ мы хотели достигнуть при помощи этих программ, и то, что́ вышло, можно будет совершенно определенно сказать, что гус'овские программы, так, как нам бы этого хотелось, в жизнь не прошли»*).

Обнаружилась полная путаница в основном — *в понимании комплексного метода*. Если сопоставить первоначальное понимание комплексности, как оно выразилось, например, в известном методическом письме Научно-педагогической секции Гус'а, и ее теперешнее толкование, — то станет ясным, как жизнь выветрила основное содержание этого понятия, и без того весьма неопределенного. Первоначально под комплексом понималась «конкретная сложность явлений, взятых из действительности и *объединенных вокруг определенной центральной темы или идеи*», т. о. не простое синтезирование явлений, а связывание их вокруг определенной идеи. Именно этой идеей,

*) С. Шацкий. «Программы Гус'а и общественная работа». Нар. Просв. 1926, № 4—5, стр. 65.

идеей человеческого труда, которая являлась стержнем всей системы, определялась *марксистская* сущность комплексного метода. Теперь же, когда обнаружился кризис всей системы и к ответу был привлечен злополучный «комплекс», его всячески стремятся обелить. С. Шацкий в своей последней речи уже определяет комплексную систему, как «*связную систему занятий*». Самая главная часть школьной методической работы, по его словам, «заключается в том, *чтобы по окончании нашей школы ребенок вооружен был гораздо большим количеством связей, чем когда он вступил в школу*». Конечно, надо принимать во внимание связи между основными элементами жизни. Эти основные элементы — природа, труд и общество... Эти три элемента «представляют собой тот основной материал, над которым нужно работать». Задача школы: устанавливать связь между этими основными явлениями жизни. «Ребенок, который пришел к вам в школу, этой связи не понимает, а мы должны по мере того, как у него развивается ум, от все более простых, элементарных форм связей переходить к более сложным. Это и есть существо Гус'овских программ, идея, которая положена в их основу»*). В таком понимании гус'овских программ нет ничего «марксистского», вопреки мнению самого Шацкого. «Связность мировоззрения», ведь, не исключительная привилегия учения Маркса. Как же так случилось, что такая сама по-себе невинная вещь, как связное синтетическое преподавание, на практике потерпела крушение.

Я думаю, основная причина лежит в том, что *комплексная система была взята не в педагогическом, а в политическом разрезе***). Вовсе не невинное толкование Шацкого отпугнуло от гус'овских программ русское учительство, а основная тенденция навязать школе определенное политическое мировоззрение. И сейчас еще, в предисловии к новым программам Гус'а, эта тенденция ясно выражена. «Мы не можем говорить о комплексной системе вообще», говорит это предисловие, «мы должны вложить в нее определенное содержание и связать с нею основные задачи социалистического воспитания». И эти задачи определены довольно точно: «Что мы имеем в виду, когда говорим о связях между трудом человека, природными явлениями и законами и общественным строем»? спрашивает автор введения и дает следующий ответ: «Мы имеем в виду работу над миросозерцанием ребенка, вернее над фундаментом для этого миросозерцания. Что мыслится нами, когда мы упоминаем о жизненных делах, о жизненных темах, над которыми трудится ученик нашей школы. Мы не говорим о жизни вообще, а о нашей жизни, жизни советского государства с его борьбой, с его строительством в направлении социалистических форм хозяйства,

---

*) С. Шацкий. Op. cit., стр. 66—67.

**) См. мою статью «Советская школа и комплексное преподавание». Р. Шк., № 15—16, стр. 242—254.

установления новых отношений между людьми, введения новых бытовых черт в широкие массы населения, т. е. мы работаем над проблемами марксистского миросозерцания и социалистического воспитания. *Для этого* мы выковываем средства, создаем программу, разрабатываем методы, и организуем детскую массу. К этому мы должны готовить и нашего учителя»*). И именно вот *этому* не пожелал подчиниться учитель.

Этим объясняется то, что к «комплексности» учителя в большей части отнеслись чисто формально, забронировавшись официально изданными программами. Деятели Гус'а сейчас недоумевают, почему на практике все внимание было обращено на текст официальной программы, а объяснительные записки к ним прошли мимо сознания учителей. Да именно потому, что вся суть была не в объяснительных записках, а в программах, обработанных под углом зрения официального миросозерцания... Учитель прекрасно понял, что всякое отступление от буквы программы будет ему поставлено в вину. Объяснительная записка может говорить об известной свободе передвижения материала, но инспекция прежде всего посмотрит, была ли проведена тема «Октябрьская революция» и есть ли в школе «ленинский уголок». Учитель, не желая, в массе своей, навязывать чуждое ему миросозерцание школьникам (ведь по официальным данным коммунистов-учителей 2,5%) уклонялся за чисто формальное исполнение требований программы. А инспекция, подобранная по коммунистическому признаку, оказалась педагогически безграмотной и, вероятно, вовсе не читала объяснительных записок к программе... «Мы имеем инструкторов очень плохих к сожалению», жалуется Шацкий. «Наши руководители на местах поняли свои задачи чрезвычайно просто — программы Гус'а есть и никакой критики не надо, никаких изменений — ничего, — что есть, так и проводить в жизнь. В прошлом году я был на курсах инспекторов-методистов на железной дороге. Когда я сказал, что с программами Гус'а можно и нужно обращаться свободно, что ни в коем случае они не должны быть Евангелием, Талмудом, что, наоборот, мы требуем, чтобы с ними производилась работа, один инспектор в ужасе сказал: — Что вы с нами делаете — мы уже дали распоряжение, чтобы над программами Гус'а никто не мудрил, а проводили бы их так, как есть»**).

Комплексный метод на практике выродился в «расположение материала по колонкам». В советской печати уже накопился богатейший материал этой новейшей школьной схоластики. «Учителя приобрели известный опыт располагать по этим колонкам материал на любую тему. Скажешь — гвоздик, сейчас же по 61 колонке проведут гвоздик, или капусту и т. д.

---

*) Программы Гус'а для 1-го и 2-го годов сельской школы I ступени (с изменениями, сделанными на основании учета опыта). На путях, 1926, № 9, стр. 17.

**) Нар. Просв., № 4—5, стр. 75.

Я спрашивал учителей», говорит Шацкий, «и как же вы работаете по этим схемам? Откровенно отвечают, — мы по ним не работаем, мы работаем так, как раньше работали, а когда придет инспектор и требует схему, то ему ее дают. Он смотрит на простыню и говорит: — «Это не туда разнесли, а это вот надо сюда». Конечно, получается академическая, схоластическая. средневековая постановка вопроса»*). М. Эпштейн, один из видных деятелей Наркомпроса, констатирует то-же явление. «Формальное расположение комплекса стало самоцелью и диктатором в школе»**). Но этого мало, создается чрезвычайная дробность тем, над которыми работают по несколько дней, забивая всякий интерес ребенка. Получаются такие курьезы. «На кошке» (т. е. теме о кошке) сидит третья группа деревенской школы пять дней. Сидит 14-летний парень, который представляет собой уже солидную рабочую силу в своей семье, а ему рассказывают в течение пяти дней, какие лапки у кошки, как она мышей ловит и т. д.»

Наряду с такой бессмысленной тратой времени по пустякам наблюдается чрезмерное перегружение материала. Вот, например, темы, которые проходятся в один месяц: «первобытный человек, каменный уголь в СССР, нации СССР, соль в СССР, охрана труда рабочих, городская промышленность СССР и т. д. И выходит, что каждому разделу вопросов посвящено столько учебного материала, что от всего этого ребенку ничего не остается. Особенное нагромождение наблюдается в отношении общественно-политического и социологического материала».

В сущности, именно здесь, в основном понимании гус'овских программ, школьная реформа потерпела крушение. В этом, конечно, деятели советского просвещения не хотят сознаться и всячески пытаются отстоять самую идею комплексности в ее коммунистическом понимании. «Всякие попытки коренного пересмотра и ревизии программ Гус'а неизбежно означали бы срыв всей нашей работы по созданию новой трудовой школы и изолировали бы последнюю и работающего в ней учителя от окружающей жизни. Такие попытки, если они и имеют место, должны быть решительно и безоговорочно отвергнуты», заявляет фактический автор новой реформы, М. Пистрак. Но жизнь вынуждает итти на уступки, и начинается приспособление программы к действительности. Это приспособление невольно затрагивает и самые основы прежней программы, ибо выветривает из нее ту прямолинейную и последовательную идеологию комплексности, как она преломилась в советской педагогике.

Если взглянуть даже бегло на новую программу сельской

---

*) Там-же, стр. 67.

**) «Очередные вопросы социального воспитания». Учит. Газ. 1926, № 24, из этой же статьи взяты и дальнейшие иллюстрации.

школы I ступени*), то сразу чувствуется, как далеко пришлось отступить назад под давлением жизни. Уже само распределение материала — по темам, без распределения по колонкам, с методическими пояснениями к каждой теме — сразу меняет педагогическую установку новой программы. Программы значительно упрощены и сокращены. И что особенно показательно, значительному сокращению подвергся чуждый школе политический материал. Недаром Н. Крупская жаловалась, что из нее исчезло даже слово социализм. «В младших группах», говорит объяснительная записка к программам, «сокращение должно пойти между прочим и по линии проработки тем, связанных с революционными праздниками (и вообще ознаменования общественных событий). Эти темы, как длительно прорабатываемые самостоятельные комплексы, здесь могут быть опущены. Общественно-политические моменты достаточно представлены в программе, а для маленьких детей праздники должны дать больше эмоциональных переживаний, чем материала для теоретической переработки»**).

Интересно отметить, что попытка перенести общественно-политический материал на четвертый год обучения встретила довольно сильный отпор на заседании пленума Научно-педагогической секции Гус'а***). В результате этой переработки «в новой программе значительно меньшее количество тем, без излишней детализации, благодаря чему учитель может более свободно располагать материалом в пределах каждой темы». Принесены в жертву даже злополучные «колонки», внесшие так много огорчений в жизнь учителя. «Расположение материала по многочисленными колонкам мы считаем ни в коем случае не обязательным: это дело удобства работы учителя». Заодно покончено и с учетом в прежнем его виде. «Опыт массовой школы показывает, что учитель или слишком загружен учетными схемами, что схемы чрезвычайно сложны и от применения их дело мало подвигается вперед, или же учет совсем никак не поставлен. Наши силы и средства слишком еще скромны, чтобы они могли выдержать нашу учетную нагрузку». С опубликованием новых программ, очевидно, теряет силу так наз. «3-е методическое письмо» об учете, которое, по словам объяснительной записки, «в настоящее время перерабатывается с целью придания ему большей простоты и доступности для массовой школы. В ближайшее время будет опубликована соответствующая инструкция». Нам здесь трудно представить, с каким чувством облегчения будут приняты эти строки в Сов. России.

---

*) Программы Гус'а для 1-го и 2-го годов сельской школы (с изменениями, внесенными на основании учета опыта). — На пут., № 9, стр. 15—35. Эта программа может считаться уже принятой, так как она утверждена пленумом Науч.-пед. секции Гус'а. Программы для 3-го и 4-го годов I ст. еще не опубликованы.

**) Там-же, стр. 18.

***) «О разгрузке программ I ст.». Нар. Просв. 1926, № 7, стр. 135—136.

Реформа значительно коснулась и программ второй ступени, хотя здесь еще работа далеко не доделана и трудно судить, во что она окончательно выльется*). Но и здесь изменения выразились в значительном сокращении программы и ее упрощении. «Новым в программах», говорится во вводных замечаниях к проекту новой программы для семилетки, «является довольно значительное (на 20—30%) сокращение их внутри, а главное упрощение, упрощение формулировок, облегчение задач, которые они ставят перед учительством». Входить в рассмотрение новых программ по существу мы не имеем сейчас возможности, но убеждены, что внимательное их рассмотрение специалистами покажет, что и здесь сделан шаг в сторону сближения с программно-методическими устремлениями старой русской педагогической мысли.

Деятели Гус'овской реформы жалуются, что осталась непонятой и другая особенность комплексного метода — *отказ от предметного преподавания*. Слишком прямолинейно было усвоено противопоставление «комплексного» преподавания предметному. Отдельные предметы вовсе не исключаются гус'овской программой, а лишь взаимно соподчиняются. Неправильно думать, «что схема Гус'а вообще *уничтожает* отдельные школьные дисциплины, что отдельный предмет не имеет отныне своих собственных задач... Схема Гус'а означала не отрицание отдельных дисциплин, а утверждение их в общем плане образовательной работы и общей системе воспитания. Конечно, схема Гус'а не была схемой, суммирующей содержание отдельных программ, а синтезирующей смысл общего образования»**). Еще решительнее право предметного преподавания утверждается для второй ступени: «Необходимо определенно сказать, что нигде и никогда Научно-педагогическая секция Гус'а не предполагала и не предлагала во II ступени уничтожить отдельные предметы»***). Отрицается не предметное, а «старопредметное» (т. е. без установления связей между основными группами явлений) преподавание.

Вопреки этому решительному заявлению М. Пистрака, я все-же склонен утверждать, что у самих сторонников гус'овской программы в этом вопросе произошел значительный сдвиг. Не говорю уже о первой ступени, где «методическое письмо» прямо противополагало предметное преподавание комплексному методу. Было буквально написано: «Экономия времени, правильный подход к детской психологии требует, чтобы препо-

*) Пока опубликованы «Проекты программ 1-го концентра II ступени, разработанные программно-методической подсекцией Научно-педагогической секции Гус'а в 1925—1926 г. (На пут., 1926 г., № 9, стр. 65—188). Не вошли пока в опубликованный текст программы по математике и раздел истории в программе по обществоведению. Вместе с материалами 1-го концентра, однако, напечатаны программы по изобр. искусствам и для 2-го концентра.

**) М. Пистрак. «Работа над программами для II ст.» На пут., № 9, стр. 51.

***) Там же, стр. 52.

давание на первой ступени велось не по отдельным предметам, а чтобы занятия велись так называемым комплексным методом, т. е. чтобы работа над отдельной темой включала в себя занятия и по русскому языку, и по арифметике, и по географии, и по истории, и т. п. Важно только, чтобы в каждой теме труда человеческая деятельность явилась бы центром всей темы». Кажется, трудно еще яснее выразить мысль об уничтожении предметного преподавания. Теперь эту ясность пытаются затушевать. Правда, по отношению ко II ступени не было столь ясного указания на устранение преподавания отдельных предметов, но фактически ряд предметов потерял самостоятельное значение, превратившись в иллюстрационный или подсобный материал преподавания (история, география, литература и др.). Вряд-ли это смогут отрицать неожиданные защитники «попредметного изучения явлений».

К чему такое прямолинейное понимание комплексности привело на практике, — уже известно. В частности уже много писалось о неудаче с так наз. «навыками». Еще совсем недавно начальник Главсоцвоса, М. Эпштейн, дал уничтожающую иллюстрацию достижений в области «увязки между комплексами и навыками»: «В одной московской школе», говорит он, «не остановились и перед тем, чтобы во время преподавания подтемы «кошка» мерить хвост кошке в целях увязки с арифметикой».

Мне уже приходилось в печати говорить о том, как пришлось в спешном порядке восстанавливать в правах самостоятельное преподавание грамоты и счета в сельской школе. Пришлось на это пойти не по собственным соображениям, а под прямым давлением населения, не пожелавшего мириться с безграмотностью своих детей, посещающих школу *). Возвращаться к этой теме не имеет смысла. Новые программы здесь только закрепляют то, что пришлось признать неизбежным. «В настоящее время мы должны лишь подтвердить, что отдельное время для упражнений в приобретении навыков вполне допустимо», говорит объяснительная записка к программе. А для того, чтобы не было сомнений в новой тенденции, к программе присоединены: 1) программа по родному языку для школ I ступени (минимум), по четырем отделам: 1) развитие живой речи, 2) чтение, 3) письмо, 4) усвоение навыков правильного письма и произношения в связи с наблюдением над живой и книжной речью и 2) минимум объема навыков счетных, измерительных и ориентировочных для школ I ступени **). «Объем знаний и навыков по языку» выделен и в программах семилетки. Восстановлены в своих самостоятельных правах и иностранные языки, в преподавании которых «уничтожена искусственная и надуманная увязка их с комплексной

*) См. мой обзор «Школа в России», № 19—20, «Р. Шк.», стр. 207—220.
**) На пут. № 9, стр. 36—45.

темой». Чтобы показать, в какой мере предметное преподавание отстояло себя в школе-семилетке, приведу «примерную сетку учебных часов» для 1 концентра II ступени, приложенную к программе*).

Предметы	Часы в неделю.		
	5 год.	6 год.	7 год.
Математика	4	4	5
Физика	4	4	4
Химия	—	2	2
Естествознание	4	4	4
География	1	1	1
Родной язык и литература .	4	4	4
Обществоведение	4	4	4
Иностранный язык . . .	3	3	3
Изобр. искусства	2	2	2
Труд в мастерских . . .	3	3	3
Физкультура	1	1	1
Пение и музыка	2	2	2
Итого . . .	32	34	35

Мы видим, что в общем тенденция идет в сторону сохранения старого подразделения по предметам. От нового сохранилось «обществоведение», захватившее часть истории и отчасти географии. Но и здесь новая программа только стыдливо прикрывает поражение, понесенное этим любимым детищем коммунизма. На него наступают со всех сторон.

Уже в применении к первой ступени стали раздаваться упреки в перегрузке программы темами общественно-политического характера наряду с полным отсутствием сведений, расширяющих знание ребенка в таких областях, как география и история. Даже Н. К. Крупская на одном из совещаний отметила «необходимость расширения круга представлений ребенка, особенно деревенского». «Надо ребятам знать», заявила она, «что не все люди во всем мире говорят на одном языке, надо знать кое-что о морях, городах, лесах, даже там, где их нет, надо знать, что бывают в других краях и люди и животные, не похожие на наших»**). Другими словами, речь шла о введении эпизодического курса географии, выводящей за границы своего края («краеведения»). Еще резче эта необходимость «расширения круга представлений» была почувствована для школы-семилетки, дающей в идеале законченное образование. С другой стороны, семилетка дает доступ в техникумы, которые предъявляют свои требования. География в новой программе занимает очень скромное место в ряду других предметов, ей отведен всего один час в неделю в первом концентре. Но к этому пункту имеется особое примечание: «число часов по географии взято в предположении, что география не выделена в руки специального преподавателя, а распределена между обществоведом и естественником. Программы по обществоведению и естество-

*) Там-же, стр. 73.
**) Нар. Просв. № 7, стр. 134—135.

знанию сами по себе содержат значительный географический материал. Добавочный час должен быть использован для закрепления, пополнения и систематизации географических сведений. *В случаях же, если география ведется, как отдельный предмет, число часов должно быть увеличено до 2-х и 3-х в неделю за счет обществоведения и естествознания*).* Не трудно предсказать, что это примечание на практике приведет к полному восстановлению географии за счет обществоведения. «Минимум географических знаний должен быть обеспечен школой», говорится во вступлении к примерной программе по географии («Географический материал в I концентре II ступени»**), кстати, достаточно обширной, чтобы заполнить полное число часов.

С другой стороны, натиск на «обществоведение» идет со стороны истории. Как известно, история, как отдельный предмет, исчезла из преподавания в советской школе. Исторический материал привлекался лишь попутно при прохождении современных обществоведческих тем. При такой постановке получалось полнейшее невежество в области локализации событий во времени. У окончивших семилетку и даже девятилетку отсутствовала всякая историческая перспектива. Советская печать полна примеров самого вопиющего невежества в области истории. «Русское государство существует 5.000 или 3.000 лет» — вот один из ответов ученика школы второй ступени. «У ребят 13—15 лет», жалуется Крупская, «нет никакой еще решительной исторической перспективы, они все осовременивают — Ленин у них не иначе, как учился на рабфаке и т. д.»***). Школа должна выпустить «марксистски-подготовленного» гражданина, а он не имеет вовсе исторической перспективы. Есть над чем призадуматься последователям исторического материализма.

Вокруг вопроса о преподавании истории разгорелся горячий спор внутри Наркомпроса. Научно-педагогическая секция созвала даже особое совещание «по вопросу об историзме в приложении к обществоведческим дисциплинам II ступени», на котором выступали Н. К. Крупская, М. Н. Покровский, А. В. Луначарский и др. Отчет об этом собрании чрезвычайно поучителен для всякого, кто интересуется внутренними сдвигами в идеологии коммунистов†). Н. К. Крупская в своем вступительном докладе высказалась за необходимость «поставить изучение истории отдельно от изучения современности». Она решительно осудила нынешнее преподавание, когда выхватываются лишь случайные эпизоды в связи с темами современности. «Теперешние экскурсы в историю превращаются часто, осо-

---

*) На пут., № 9, стр. 73.

**) Там же, стр. 95.

***) Там-же, стр. 62.

†) «Из работы научно-педагогической секции». — На пут., 1926, № 5—6, стр. 61—86.

бенно в преподавании плохо подкованного, марксистски мало подготовленного учителя, в набор каких-то фактиков, выдранных из конкретной эпохи, вне всякой исторической эпохи. Это эс-эровский подход, а не марксистский»*). В первом концентре надо брать преимущественно русскую историю, начиная с эпохи возникновения крепостного права, а во втором концентре II ступени (8 и 9 год) нужно отказаться от попытки давать социологические обобщения, а просто перейти на двухгодичный систематический курс.

Противником выделения истории оказался проф. истории М. Н. Покровский. Он прежде всего попытался отграничить понятие «буржуазного историзма» от «историзма марксистского». Особенно резко выдвинул он положение, что буржуазный марксизм оперирует с понятием «национально-исторического развития» и тем самым прошлым оправдывает настоящее. «Для марксиста прошедшее не есть оправдание настоящего, а залог его исчезновения, — рано или поздно. Самодержавие исторически возникло, — стало быть, оно должно исчезнуть». Задача школы «приучить молодежь, детей даже с 13—14-летнего возраста, подходить по-марксистски к каждому общественному явлению, т. е. брать его конкретно, в определенной конкретной связи и, во-вторых, брать его в развитии, брать его другие процессы — вот в этом заключается наш историзм». Для этого вовсе не следует преподавать истории, которой в сущности не существует («истории просто не существует, есть всегда история чего-нибудь»), а надо хорошо по-марксистски поставить преподавание обществоведения. М. Покровский должен сознаться, что до сих пор нет ни учебника истории, ни учебника обществоведения, составленного в его понимании. Даже его собственный учебник истории «написан по-старому», так как он имел задачей познакомить с русским историческим процессом взрослых, а не ребят. Ему кажется «слишком отчаянной» предлагаемая реформа Н. К. Крупской. «Привести эта мера может к тому, что в исторической колонке у нас застрянет старый буржуазный историзм и там будут изучать национально-исторические процессы, дающие определенный результат и т. д., и в то же время обществоведение будет изучаться не по-марксистски, оно будет изучаться не диалектически, а совершенно статически, и вполне возможная вещь, что будут изображать, как в старое время изображали самодержавие, будут изображать советскую власть, как нечто стоящее на месте вне общей исторической перспективы». Поэтому он, Покровский, полагает, что делить на две колонки (т. е. современность и историю) не нужно, что «нужно увязать, и это возможно, обществоведение с историей в виде стройного курса по истории общества»**). Я привожу сравнительно подробно эту аргументацию, чтобы

*) Там-же, стр. 62.
**) Там-же, стр. 69.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1926
Číslo výtisku: 23
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 487 - 506

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

было ясно, в какой атмосфере проходит борьба «реалистов» и «утопистов» внутри ведомства Народного Просвещения. В конечном счете на совещании прошла резолюция в духе предложений Н. К. Крупской. Эта резолюция гласит:

«Признать необходимым организовать материал, получаемый детьми при прохождении курса обществоведения, таким образом, чтобы по возможности увязать все получаемые знания с практическим комплексом (участие в общественно-полезном труде), дать вместе с тем ученикам целостную картину современного советского строя на исторической почве. Исторические сведения должны дать целостное представление о процессе происхождения современного строя, начиная с общественного уклада старой до-петровской Руси. Признать необходимым приступить немедленно к составлению соответствующего учебника. Что касается событий мировой истории, то в сомилетке они вводятся, поскольку это необходимо для освещения процесса установления советского строя. Освещение важнейших событий революционного и рабочего движения на 8—9 году обучения получает известную систематизацию» *).

Эта победа здравого смысла над голой теоретичностью отразилась в программе указанием на «желательность разделения обществоведения на 2 части — современность и прошлое, идущие параллельно друг другу». История вводится и в первом концентре, как систематическое знание, т. к. «необходимо в I концентре дать всестороннее представление об истории, чтобы на следующей ступени облегчить социологические обобщения». Для полной ясности новой тенденции укажу еще, что цель истории в новой программе определяется так: а) знание основных фактов из русской и важнейших из всемирной истории, б) понятие об историческом процессе, в) почва для углубленного освещения корней современности в прошлом.

Правда, программа «исторической части» курса обществоведения еще не напечатана, но уже сейчас можно сказать, что систематический курс истории вновь отвоевал себе место в средней школе. Отметим при этом, что и на этот раз оказалось ущемленным любимое детище советской педагогики — обществоведение.

Еще сложнее была борьба *за права русской литературы* в школе. Как известно, литературный материал в школе вводился лишь постольку, поскольку он иллюстрировал обществоведение. В объяснительной статье Н. К. Крупской к первым гус'овским схемам значилось прямо: «преподавание литературы надо связать с обществоведением, с изучением классовой психологии». На упомянутом уже совещании Крупская вынуждена была признать, что историю нельзя изучать по беллетристическим произведениям и даже больше — признала в литературе «могучее средство создания нового человека,

*) На пут., № 5—6, стр. 77.

средство укрепления определенных эмоциональных переживаний, средство влияния на поведение человека». Делает она уступки и в сторону формалистов. «Нельзя смешивать изучение исторической эпохи через литературное произведение с изучением «стилей». Изучение «стиля» есть изучение средств эмоционального воздействия. Это совсем особая задача, тесно связанная с изучением языка и науки о поведении человека» *).

Проф. Сакулин, выступивший на этом совещании докладчиком от литературной подсекции научно-художественной секции Гус'а, пытался в рамках лояльного отношения к гус'овским программам отстоять «самостоятельное значение литературы, как искусства». Пришлось развивать перед собранием такие истины, которые казалось бы уже не требовали доказательств: «Самый процесс литературной жизни так же самоценен и важен, как всякий другой процесс, и составляет часть общего процесса социальной жизни, он должен быть изучаем именно как таковой, как известная большая область социальной жизни, имеющая свое содержание, свои формы выражения и свои интересы идеологические и педагогические» **).

Сообразно этому проф. Сакулин предлагает уже в первом концентре II ступени дать такой курс занятий по литературе, «который бы удовлетворял прежде всего основным задачам, вытекающим из природы этого предмета». Интересно, что в дальнейшем проф. Сакулин решительно высказывается против *истории литературы* в старших классах семилетки. Против «истории» им были выдвинуты все те же соображения, которые ставились у нас на съездах и пленуме Педагогического Бюро. «Необходимо ограничиться тем, что представляет большую важность, представляет большой живой интерес для учащихся, вытекающий из психологии. Это произведения XIX, XX века, важнейшие произведения, но эти произведения должны быть выбраны применительно к интересам самого литературоведения, а не обществоведения, и расположены опять в том виде, как это отвечало бы педагогическим требованиям»... Правда, проф. Сакулин делает значительную уступку социологическому методу, заявляя, что «обучение должно вестись, как мы полагаем, на основе социологии и истории», но эта уступка диктуется желанием сохранить исторический аспект хотя бы в известных исторических отрезках. Этой цели должно служить и «историческое обобщение» изучаемого материала в последний год I концентра, т. е. введение сжатого обобщающего систематического курса.

Что же касается девятилетки, то здесь в последние 2 и даже 3 последние года необходим исторический курс литературы. Я не буду останавливаться на поучительных, особенно

*) Там-же, стр. 63.
**) Там-же, стр. 78.

для преподавателя словесника, прениях по докладу проф. Сакулина. Приведу только дословно принятую резолюцию, которая свидетельствует о значительном сдвиге в этом вопросе:

«Целью изучения литературы в школе семилетке является:

1) путем изучения литературного материала содействовать живому пониманию социальной действительности и ее исторического происхождения, а также марксистскому подходу к литературным произведениям;

2) использование эмоционально-воспитательную силу литературы путем соответствующего подбора материала для углубления чтения;

3) на разборе литературных произведений укрепляется выразительность языка учащихся. Для достижения этих целей необходимо признать за изучением литературных произведений самостоятельность, без разрыва, однако, органической связи с обществоведением;

4) использование как современной литературы, так и литературы прошлого, как чисто иллюстративного материала при прохождении обществоведения, выделяется в круг забот последнего и не должно считаться органической частью изучения литературы в школе, предполагающего лишь всестороннее изучение крупнейших литературных художественных произведений и развитие литературы в связи с историей и общественностью»*).

Итоги этого совещания имели решающее значение для формулировки объяснительной записки к новым программам по литературе. Трудно резче осудить постановку преподавания литературы по программе 1925 г., чем это сделано в этой записке. «Программа 1925 г. вопроса о постановке литературы в школе II ступ. не разрешила. Выдуманная иллюстративность ее построения, пригнанного к курсу обществоведения, вдвойне оказалась методологически несостоятельной. Обществоведение подпиралось весьма сомнительными свидетельскими показаниями из художественных произведений, собранными из всех углов истории; связь их с комплексом была совершенно внешняя и искусственная»**)... Объяснительная записка в дальнейшем вполне примыкает к проекту проф. Сакулина. «В общей сложности», говорится здесь, «5-ый, 6-ой и 7-ой годы обучения в общеобразовательной школе должны дать учащемуся некоторое литературное образование, т. е. знание доступных ему наиболее значительных фактов литературной жизни XIX и XX веков... Авторы не могут и не должны изучаться хронологически. Лишь на седьмом году может быть выдержана некоторая историческая последовательность от Грибоедова до наших дней: литературное освещение наших общественных движений 30-х, 40-х, 60-х годов (народничество); в конце XIX

*) На пут., № 5—6, стр. 86.
**) На пут., № 9, стр. 113.

века интерес к рабочему (Гаршин «Художники»), подводящий через Горького к современности». На пятом и шестом году значительное место отводится чисто литературному подходу. «На пятом и шестом году основные задачи — культура чтения, умение схватить, понять, пережить художественный образ, справиться с разнообразным художественным текстом... Сюжет, стиль, язык, композиция, величина произведения — все должно быть принято во внимание... Литература здесь воспринимается по-преимуществу в своей эмоциональной и образной стихии. «Разбор», анализ здесь, главным образом, носит характер углубления и уяснения замысла художника, его внимательное, всестороннее постижение и восприятие. Анализ социологический здесь применяется лишь попутно, в случае необходимости (как в «Капитанской Дочке»), он постепенно углубляется и на последнем году семилетки является важным элементом работы. Здесь художник и его творения сопоставляются с общественно-историческими фактами, их вызвавшими, в них отраженными. Классовый характер искусства тут может быть прослежен на всем стиле произведения, включая сюда и содержание и форму» *). Легко заметить, как в объяснительной записке отражается эклектическое соединение двух подходов — формально-эстетического и общественно-социологического (в марксистском понимании). Этот эклектизм легко вскрыть и в самой программе. Он является неизбежным отражением господствующего эклектизма в самом изучении литературы сейчас в Советской России. Во всяком случае для педагога открывается теперь значительно больший простор в преподавании литературы, чем было до самого последнего времени. Начало положено — литература снова становится самостоятельным предметом и, как таковой, в руках опытного преподавателя вернет себе прежнее положение.

Так «обществоведение» оказалось потесненным с разных сторон. Сейчас это — странное соединение элементов экономической географии и политической экономии с «политграмотой». Достаточно перечислить основные темы этого курса (для 5, 6 и 7 годов): деревня; формы сельского хозяйства, связь города с деревней, народное хозяйство СССР; наши задачи в деревне, мировое хозяйство. Во что выльется преподавание этого предмета, — не трудно предсказать. Именно здесь будет пытаться дольше всего удержать свое влияние коммунистическая педагогика. Это место отвоюет себе новое «вероучение», и занято оно будет служителем ее культа — правоверным коммунистом. Надо ведь чем-нибудь заполнить место, освободившееся после устранения из программы Закона Божия! Но пожалуй, наиболее характерным в наметившейся эволюции является вдруг пробудившаяся тоска по элементам морали в школе. Эта тоска проявилась даже у Н. К. Крупской, заявив-

*) Там-же, стр. 116.

шей на одном из заседаний научно-педагогической секции Гус'а: «Нужно усилить и элемент общественности в школе, начиная с первого года, исходя из товарищества в пределах школы и из тех общественных обязанностей, которые несут отдельные члены семьи. Нужно знакомить с самого начала вообще с людскими отношениями (например, с взаимоотношением богатых и бедных, с взаимопомощью, заботливостью друг о друге). Даже в старой школе ребята знакомились с этими людскими взаимоотношениями, хотя бы при посредстве басен Крылова, где они довольно ярко отражаются. Нужна борьба с мещанством в быту, — этому могла бы содействовать школа, давая яркие образы другого быта».

В. Н. Шульгин, один из видных деятелей советской педагогики, сделал из слов Н. К. Крупской надлежащий вывод: он «поднял вопрос о необходимости *внесения в программы чего-то вроде основ коммунистической морали*». При этом он прямо сослался на опыт «буржуазных школ», где, как известно, имеются особые уроки «морали». «Вопросам морали придается чрезвычайное значение в школе буржуазных стран, а мы почему-то до сих пор отмахиваемся от этих вопросов. Результаты на лицо: мы имеем такие тяжелые явления, как, скажем, травля еврейских детей в русской школе. С этим нужно бороться, нужно давать учителям соответствующие директивы». Это предложение было настолько неожиданно, что заставило даже выдать секрет, о котором ходили слухи, но не было печатных подтверждений. Заведующий Главсоцвосом, М. Эпштейн решительно воспротивился такой постановке вопроса. Он заявил, что «интересы коммунистической морали достаточно ограждены программой», а попутно разъяснил своим товарищам, что́ такое коммунистическая мораль. «Моральным с нашей точки зрения является все то, что содействует строительству нашего государства трудящихся и победе рабочего класса всего мира». Что же касается «травли еврейских детей», то «заставить рядового учителя массовой школы заниматься специальной борьбой с антисемитизмом — нельзя. Он с этим не справится, лишь наделает бед. Авторитетными политическими органами даже запрещено в несознательной среде *прямо* (подчеркнуто в подлиннике) касаться вопросов антисемитизма и антирелигиозной пропаганды» *).

Я коснулся этого замечательного эпизода, чтобы показать, как жизнь настойчиво толкает даже самых упорных сторонников коммунистической педагогики в сторону признания некоторых элементарных положений так наз. «буржуазной» педагогики.

Не случайно в западных школах после отмены преподавания религии, дававшей основы морали, вынуждены были ввести особый предмет «учение о морали». Советская педаго-

*) Там-же, стр. 135.

гика, конечно, не может открыто признать, что она неизбежно идет в том же направлении. Возражения М. Эпштейна только свидетельствуют о полной растерянности и боязни смотреть жизни в глаза. Если ему приходится в качестве довода ссылаться на приказы «авторитетных политических органов», то это лишнее свидетельство о тяжелой болезни всего советского организма. Очевидно, приходится замалчивать и покрывать такие явления в школе, которые грозят в будущем большой бедой.

Так постепенно, шаг за шагом, сдаются позиции гус'овской системы, провозглашенные последним слóвом советской педагогики. Словесная оболочка этих программ еще долго и тщательно будет оберегаться, еще не раз западные педагоги будут писать об удивительных достижениях советской школы, а подлинная, повседневная жизнь школы все определеннее будет возвращаться к тому основному руслу педагогической мысли, в котором она шла до ее срыва коммунистическими реформаторами.

А. Бем.

10 ноября 1926 г.

Всеобщее обучение в России.

(Пореволюционный период).

Вскоре после памятных октябрьских дней 1917 г. «ответственные» большевицкие деятели заявляли, что советская социалистическая республика обеспечит каждому гражданину получение бесплатного обучения на всех ступенях школы, начиная с детского сада и кончая высшим учебным заведением.

И, вероятно, никому из них и в голову не приходило сомневаться в возможности молниеносного осуществления этого смелого «лозунга»... Такова была психология людей, только что захвативших власть.

Год тому назад об этих смелых речах вспомнила Н. К. Крупская в статье, посвященной восьмой годовщине октябрьской революции («Известия» от 7 ноября 1925 г.), вспомнила и подвела итоги тому, что в области народного просвещения удалось советской власти сделать в течение этих восьми лет, какие обещания оказалось возможным выполнить. —

Нерадостны эти итоги. Хотя советская школа классовая и своей первоначальной задачей считает обслуживание интересов пролетарских слоев населения — плата за право учения оставлена на всех школьных ступенях, и еще, вероятно, не скоро советский пролетариат дождется ее отмены; дети бедняков попрежнему должны отвоевывать себе право на аудитории и кабинеты вузов; им очень трудно проникать не только в среднюю школу, но они. «дети бедняков, вовсе не учатся или посещают начальную школу в течение двух лет; дети середняков в количестве 63% выбывают из начальной школы на *третьем* году, и лишь дети зажиточных и служащих посещают ее и *четвертый год*».

А совсем недавно. в конце сентября т. г., А. В. Луначарский дал очень выразительную картину теперешнего состояния советской начальной школы («Известия» от 23 сентября, № 224):

«Четырехлетка не является доминирующим типом нашей школы: в очень и очень многих случаях мы имеем только трехлетнюю школу... Главная беда заключается в том, что наша официальная четырехлетка иллюзорна в том отношении, что не только местами четвертый год вовсе не существует, но есть еще бесконечно печальное обстоятельство: около 70% детей беднейших крестьян не доходят и до третьего года:... дети, кончающие школу, в сущности говоря... учатся только в течение одного года и девяти месяцев»...

«Школьная сеть пропускает мимо себя половину детского населения, оставляя ее неграмотной».

«Бюджет... не только не удовлетворяет нормальные потребности школы, но имеет еще и тот дефект, что представляет собою почти исключительно фонд заработной платы... Несомненно, что в учебном отношении голая школа, которая может только содержать учителя и ничего не может тратить на другие надобности учеников, становится малополезной»...

«Учитель получает только две трети среднего заработка рабочего вообще и лишь немногим больше половины своего, в сущности, жалкого жалованья царских времен»...

«Положение школьных зданий катастрофично. Школы помещаются в клетушках и землянках, в зданиях, потолок которых грозит рухнуть на головы учеников. Вместо минимальной нормы — пяти аршин на учащегося, мы имеем в некоторых случаях скорбную норму полтора аршина — нечто в роде гроба для каждаго учащегося»...

В таком виде преподносит народный комиссар просвещения отчет о первом годе работы своего ведомства по введению всеобщего обучения в РСФСР. В других республиках СССР положение, как об этом свидетельствует почти ежедневно советская печать, не лучше.

Попытаемся же проследить, пользуясь исключительно печатными советскими материалами, как развивалась идея всеобщего обучения на коммунистической почве, как проводится это первостепенной важности дело в жизнь, какие перспективы сулит ему современная действительность. Оговариваемся, что в настоящей статье мы останавливаемся только на положении всеобщего обучения в РСФСР; о состоянии же его в других частях Союза, а равно о перспективах проведения реформы среди национальных меньшинств придется говорить особо.

1

Октябрьский переворот ставит во главе комиссариата просвещения Луначарского. В конце ноября 1917 г. центральный исполнительный комитет советов рабочих и солдатских депутатов принимает «декрет об учреждении государственной комиссии по просвещению». Эта комиссия, впредь до созыва Учредительного Собрания, должна была руководить народным просвещением; народный комиссар просвещения был ее простым представителем и исполнителем. В декрете так и определялось: «Все функции, выполнявшиеся прежде министром народного просвещения и его товарищами, возлагаются на комиссию по народному просвещению». Вскоре был распущен образованный еще при князе Е. Г. Львове «Государственный комитет по народному образованию», отказавшийся работать с большевиками. 2 (15) января 1918 г. совет народных комисса-

ров образовал первую коллегию наркомпроса (в нее входили: Ульянова, Лебедев-Полянский, Познер, Менжинская и Рогальский — комиссары при комиссариате народного просвещения, Лещенко — первый секретарь государственной комиссии по просвещению и П. Д. Закс — помощник Луначарского).

Очень скоро фактическое положение создалось такое: вся власть сосредоточилась в руках нар. комиссара просвещения и коллегии; государственная же комиссия занималась непрерывными дискуссиями, но, правда, весьма недолго: вскоре после разгона Учредительного Собрания она была уничтожена, «так как только мешала работать более или менее наладившемуся аппарату наркомпроса» («Пролетарская Революция», № 2 (49), ст. Вал. Полянского).

Новое ведомство просвещения, принимаясь за работу, совершенно не предвидело тех трудностей, которые несла гражданская война. Внимание комиссариата было направлено, главным образом, на расширение сети учреждений, преследующих политическое просвещение масс, на борьбу с «контр-революционным учительством», обьединившемся во всероссийский учительский союз, на постановку всего дела народного просвещения на «коммунистические рельсы», на выявление основ «научной марксистской педагогики». Поднялся вопрос о трудовой школе. Появилась литература, которая еще и до сих пор мирнехонько лежит на полках казенных книжных складов, началась длиннейшая дискуссия, которая закончилась только к осени 1918 г. принятием хорошо известной декларации о принципах трудовой школы. К тому времени ясно и отчетливо наметились две точки зрения — петербургская и московская. Победила московская группа, устанавливавшая взгляд на труд, как на производительное начало; петербуржцы, отстаивавшие за трудом воспитательное значение, оказались в меньшинстве. Затем началась возня с открытием бесчисленного числа высших учебных заведений, которые рождались, как грибы после дождя и так же быстро умирали; всплыл вопрос о «красной науке» и «красных» профессорах, который и до сих пор не получил еще разрешения.

За всеми этими важными делами о школе — и низшей, и средней — забыли, как забыли уволить старых чиновников центрального ведомства (распоряжение об увольнении товарищей последнего министра народного просвещения, директоров и вице-директоров департаментов министерства у Чернышева моста, за подписью председателя совнаркома, последовало только в декабре). Вернее, школу не забыли, а не имели возможности очень долгое время к ней «подступиться»: учительство столиц, больших городов, все учительские организации были против новой власти, жили «сами по себе» и с очень большим сомнением относились к программным речам наркома просвещения, неустанно твердившего, что октябрь открывает «шкра-

бам» двери к широкой плодотворной педагогической деятельности, не стесняемой никакими полицейскими мерами...

Школа, между тем, стихийно росла. Повидимому, этот самочинный рост явился в результате революционного энтузиазма. Местные власти, само население открывали школу за школой, пользуясь первой попавшейся учительской силой, и набивали эти школы детьми и подростками. К 1920—21 г. школьная сеть весьма сильно расширилась; некоторые статистические данные (Луначарский их называет точными*) определяют их числом 91.000, с 7½ миллион. учащихся; сведения, приводимые в нашей статье «Грамотность населения и начальная школа в России» («Русская Школа за рубежом», № 15—16, стр. 285), сообщают, что к этому периоду насчитывалось 70.000 школ, с 6.000.000 учащимися.

«Само собою разумеется, у государства не было средств для поддержания такой огромной сети. Считалось *принципиально*, что школы будут содержаться за счет центральной кассы государства. На самом же деле, эта центральная касса в период от 1918 по 1922 г. смогла ассигновать на народное образование совершенно ничтожную сумму. Школы поэтому прозябали. Учителя не получали жалованья, но тем не менее полагали, что не сегодня-завтра средства будут получены, и этой надеждой все хрупкое здание школ и держалось. Школы были плохие, дышали на ладан, и количество их не могло скрыть от наблюдательного глаза их чрезвычайной хилости»**).

Перевод сети на местные средства, которые в то время не были организованы и, по авторитетному свидетельству Луначарского, «попросту не существовали», вызвал катастрофу школьного дела. Так как катастрофа эта совпала с бедствиями хозяйственного порядка (голод, эпидемии и т. д.), то последовало быстрое, стихийное сокращение сети. Уже в 1922 году число школ сократилось до 58.000; к октябрю же 1923 года их остается всего 49.000, с 3.700.000 учащимися***)...

В августе 1923 года состоялось постановление совнаркома РСФСР о введении всеобщей грамотности в течение десяти лет путем достаточного расширения сети школ четырехлеток. Декрет этот вышел, что называется, не ко времени: в школьном деле пахло катастрофой, которая и не замедлила разыграться с начала учебного года; издание декрета в такое время до известной степени характеризует чуткость и осведомленность руководящих органов советской власти... Никаких последствий декрет не имел, да по существу и иметь не мог.

В 1924 году наметился хозяйственный рост страны, который сразу же сказался оживлением школьного дела; в 1924—

*) См. «Известия» 1926 г., № 224.

**) Там-же.

***) «Русск. Школа за рубежом»; № 15—16, стр. 285; № 19—20, стр. 2.

25 уч. году числу начальных школ повысилось до 66.000, а число учащихся — до 4.504.000. Наркомпрос вновь начинает разрабатывать проекты введения всеобщего обучения. К этой работе привлекается Госплан, который делает попытку связать план развития школьной сети с общими перспективами народного хозяйства и растущими потребностями страны в воспроизводстве квалифицированной рабочей силы. Известный статистик С. Струмилин, в ряде статей, помещенных в «Плановом Хозяйстве», «Вестнике Статистики», «Правде» и других изданиях за отмеченный год, неустанно доказывал все значение правильно поставленного народного образования для развития хозяйства страны, часто пользуясь теми же методами, которые с таким успехом применены были нашими известными экономистами — И. И. Янжулом, А. И. Чупровым и др. — в сборнике «Экономическая оценка народного образования», изданном в 90-х годах Русским Техническим Обществом и снискавшем большие симпатии у русской интеллигенции. Всех занимал вопрос, как скоро «вернутся» те громадные суммы, которые будут истрачены государством на школу. С. Струмилин попытался в «План. Хозяйстве» (№ 8) и в «Правде» (28 августа 1924 г., № 194) дать на этот вопрос ответ, в убедительности которого многие не считают возможным сомневаться.

Статистическая разработка профессиональных карточек рабочих различной квалификации в связи с их образовательным цензом, возрастом и профессиональным стажем позволила С. Струмилину установить, что рабочий, окончивший школу-семилетку, может заработать в год на 141 р. больше другого неграмотного рабочего с равным стажем и одинакового возраста; за весь рабочий век, т. е. примерно за 37 лет работы, эта разница достигает свыше 5.200 р. на каждого такого рабочего. Так как заработная плата русского рабочего составляла до войны едва 50% его чистой продукции, то выходит, что если школа повысит за известный срок его заработную плату на 5000 р., то страна получит за то же время добавочной продукции за эту сумму по меньшей мере на 10.000 р. Полагая, что и производительность крестьянского труда в деревне повышается прохождением школы не меньше, чем на фабрике, Струмилин, пользуясь указанными коэффициентами, определяет, что четырехлетняя начальная школа повышает жизненный заработок каждого рабочего примерно на 1.220 р. Затем, учитывая, что хозяйственный эффект начальной школы начинает сказываться лишь через три-четыре года после ее окончания (по закону на работу поступают лишь по достижении 16-ти лет), принимая за счет реформы и полностью все расходы по содержанию уже существующей сети школ, С. Струмилин находил, что и при этих условиях расход на введение всеобщего обучения окупается повышением доходности труда взрослого населения уже в течение одного поколения (общие затраты на реформу он определял в 1.622,2 милл. руб.); капи-

тальные расходы, связанные с реформой, покрываются полностью в течение семи лет, еще до ее завершения, а затем, в течение следующих трех десятилетий, страна получает ежегодно на круг свыше 2 миллиардов добавочного дохода, что составило бы на затраченный капитал не менее 125% годовых...

15 июня 1925 года госплан утверждает ориентировочный десятилетний финансовый план всеобщего обучения в РСФРС, с которым мы познакомимся несколько ниже. В июле того же года, по требованию совнаркома, наркомпрос выступил с предварительным планом введения всеобщего обучения. Наркомпрос предлагал осуществить всеобщее обязательное обучение в десятилетний срок, совнарком же сократил этот срок на год и пределом поставил 1933—34 уч. год. К этому году школа РСФСР должна охватить всех детей четырех возрастных групп (8, 9, 10, 11 лет) и ввести обязательное обучение во всех частях республики. 31 августа 1925 г. утвержден «декрет о введении в РСФСР всеобщего обучения и построении школьной сети» («Известия» 1925 г., № 237), который сейчас и проводится в жизнь.

2

Декрет устанавливает предельную дату для введения всеобщего обучения 1933—34 г. для всей территории РСФСР и оставляет открытым вопрос о конкретных сроках введения его по отдельным районам, ограничиваясь общим указанием на необходимость скорейшего осуществления всеобщего обучения в тех областях и губерниях, где по состоянию местного бюджета, школьной сети и плотности населения этого можно будет достигнуть. Вместе с тем в декрете определенно указывается на необходимость осуществления общедоступности школы при условии добровольности ее посещения к десятилетию октябрьской революции, т. е. к 7 ноября 1927 г. (ст. 1-я).

Статья 2-ая декрета ограничивает дальнейший рост школ повышенного типа (II ступени и семилетки) впредь до введения всеобщего обучения и разрешает открывать их лишь в определенных отношениях к числу школ и учащихся на I ступени. Статьями 11-й и 12-й устанавливается соотношение комплектов школ II ступени к комплектам I ступени, при чем принимается одинаковое соотношение для всей территории РСФСР; в результате создается такая пропорция учащихся: на каждых 100 учащихся I ступени (I—IV годы обучения) приходится 10 учащихся на первом концентре II ступени (V—VII годы обучения) и 2.5 учащихся на втором концентре II ступени (VIII—IX годы обучения), т. е. 12,5 учащихся на обоих концентрах II-й ступени. Статья 18-я без всяких оговорок устанавливает, что «сеть школ I ступени повышенного типа и II ступени может утверждаться лишь после утверждения для данной губернии (области) сети школ I ступени».

В дальнейших статьях декрета нет никаких указаний относительно приложения этой нормы к отдельным территориям. но совершенно очевидно, что устанавливаемую пропорцию приходится понимать, как общее правило, на основании которого, вероятно, и будет производиться разверстка по отдельным губерниям и областям.

Заведующий отделом статистики народного образования центрального статистического управления СССР. И. Богданов, на страницах «Народного Просвещения»*) пишет. что имеющиеся в его распоряжении данные свидетельствуют о больших отклонениях от установленной декретом нормы в различных районах СССР и в частности по городам и сельским местностям. Он приводит следующие отношения учащихся на разных годах обучения, беря общие итоги по республике:

Территория	Учащихся на I ступени I—IV гг. обучения	Учащихся на I кон. IIс V—VII гг. обучения	Учащихся на II к. II с. VIII—IX гг обучения	Итого уч-ся на обоих конц. II ст.
Города	100	30,3	10,1	40,4
Сельск. местн...	100	3,1	0,7	3,8
Норма по декрету	100	10,0	2,5	12,5

Школы повышенного образования для городов дают более высокий % учащихся и неизмеримо более низкий для сельских местностей. И. Богданов. останавливаясь на этом вопросе, говорит: «Несомненно, установленная декретом пропорция или должна прилагаться в общем для всей данной территории. а не отдельно к городам и сельским местностям, или следует установить новые пропорции, учитывающие различие городов и сельских местностей. С другой стороны, придется как-то видоизменять норму для отдельных губерний, так как в зависимости от создавшихся в каждой местности условий, в зависимости от соотношения между городским и сельским населением, мы имеем весьма значительные колебания в разных административных единицах республики. так, напр., по рязанской губ., в целом учащиеся на II ступени составляют 7.2% к учащимся I-й ступени, по тверской — 12.2%, по вологодской — 18,2%».

В. А. Розенберг в № 19—20-м «Русской Школы за рубежом» остановился на мотивах. которыми продиктованы разбираемые постановления декрета. Повидимому. желание предупредить расходование скудных средств на среднюю школу в ущерб начальной — имеется у власти; во всяком случае, тенденция, проводимая наркомпросом. сказалась на резком падении числа средних школ (9-леток и школ II-й ступени). отме-

*) Статья — «Декрет о всеобщем обучении и очередные плановые задачи местных органов народного образования», «Нар. Просв.», 1926 г., № 1.

ченном в его статье. В только что выпущенных ЦСУ «Кратких предварительных итогах текущего обследования нар. образов. в СССР на 1 декабря 1925 г.» (Москва, 1926 г.) вновь отмечается значительное сокращение сети школ II-й ступени и девятилеток, при чем у девятилетки сократилась и клиентура: на 4.676 (1,4%) в городах и на 1.274 (2,8%) — в сельских местностях.

Понижение среднего уровня образования в стране, вызываемое последовательным проведением устанавливаемой декретом координации начального и повышенного образования, грозит еще более увеличиться, так как раздаются голоса о необходимости учитывать всю совокупность школьных учреждений, стоящих над I-й ступенью, включая и профессионально-технические школы, школы для взрослых и подростков; профессионализация школы II-й ступени, проводимая наркомпросом, стирает грани, различавшие раньше общеобразовательную и профессиональную школу, и заставляет, повидимому, считаться с этими голосами, прислушиваться к ним.

Статья 3-я декрета устанавливает, что «школа I-й ступени должна быть действительно общедоступной и бесплатной для всех детей школьного возраста», но законодатель тут же делает оговорку, которая значительно обесценивает это положение: «впредь до установления порядка осуществления сети начального обучения за губернскими (областными) исполнительными комитетами сохраняется право взимания платы за право учения в школах I-й и II-й ступени в городах и в поселениях городского типа».

Ряд последующих статей содержит определение и нормировку типов школ I-й ступени, комплектного состава ее, размера школьного радиуса, условия нагрузки на одного учителя и т. д. Даваемые декретом указания о том, что комплект устанавливается из расчета 40 человек на одного учителя (ст. 5-я), что нормальной школой должна быть школа с 4-мя учащими (ст. 6-я), что радиус школьного района не должен превышать 3-х верст (ст. 7-я), что на одного учащего не должно приходиться более 2-х групп учащихся (ст. 8-я) — не новы: они или содержались в законопроекте о введении всеобщего обучения 1907 года или проводились земствами. Декрет предусматривает всякого рода отклонения от этих положений допуская существование школ двух — и однокомплектных, удлинение 3-хверстного радиуса для редко населенных мест и понижение величины школьного комплекта до 30 человек.

Статьи 14-я и 15-я декрета разрешают вопрос о финансировании дела начального образования. Главным источником содержания школ I-й и II-ой ступени, а также школ I-й ступени повышенного типа является местный бюджет — губернский, уездный и волостной, из государственного же бюджета выдаются губернским исполнительным комитетам пособия в порядке долевых отчислений (субвенций) на содержание пе-

дагогического персонала и на школьное строительство. Далее ст. 20-я предусматривает образование за счет государственного бюджета ссудного школьно-строительного фонда. Декрет не устанавливает размеров участия государства в местных расходах, ограничиваясь указанием, что таковые определяются «общим положением о долевом участии государства в финансировании местных бюджетов» (ст. 16-я). Надо полагать, что размер ассигнований на доплату к жалованию учащих будет устанавливаться ежегодно. В 1925—26 г. практиковались следующие «квоты», в зависимости от экономической мощности отдельных губерний: 8, 11, 14 и 24 р.

Далее декрет предусматривает (ст. 21-я) производство ЦСУ. не позднее января 1926 г., однодневной переписи воспитательных учреждений всех типов, а также всех детей и подростков до 17 лет «для приведения в точную известность количества детей всех возрастов, подлежащих обучению и обучающихся в школах всех ступеней, а также в целях установления степени соответствия существующей сети школ потребностям в ней»*).

Наконец, статьи 22-я и 23-я устанавливают меры по подготовке педагогического персонала для начальных школ (сеть педагогических техникумов, краткосрочные педагогические курсы); последняя статья (24-я) обеспечивает за учащимися в указанных учебных заведениях получение стипендий «в пределах отпускаемых наркомпросу по бюджету сумм», при чем за стипендии оканчивающие обязываются службой в школах I-й ступени — пятилетней — получившие подготовку в техникумах, трехлетней — окончившие краткосрочные курсы.

3

Ориентировочный финансовый план введения всеобщего обучения в РСФСР. принятый специальной комиссией при экономическо-статистической секции госплана Союза, учитывал следующие элементы реформы: 1) количество детского школьного населения (8—11 лет), подлежащего обслуживанию школами I-й ступени: 2) порядок развертывания новых школьных комплектов в пределах десятилетия; 3) материальные нормы стоимости одного школьного комплекта и размеры необходимых затрат в течение каждого года проведения реформы: 4) кадры учащих, подготовка которых необходима для реали-

*) Как известно, предусмотренная декретом школьная перепись в установленный срок не состоялась. Больше того, программа ближайшей общей демографической переписи населения, назначенной на декабрь истекающего года, также не предусматривает собирания материала, могущего всесторонне выяснить положение школьного дела. Наркомпрос настаивает на пересмотре этого решения, подчеркивая, что без обращения внимания на эту сторону демографической переписи все расчеты по всеобщему обучению окажутся надолго висящими в воздухе.

зации плана введения всеобщего обучения; 5) размеры школьного стрительства, 6) финансирование реформы.

Мы должны несколько дольше остановиться на этом плане, ибо он знакомит нас с основными расчетами, на которых должно было строиться все дело всеобщего обучения. Будем вести разбор плана в порядке, который нами принят, основываясь, главным образом, на материалах комиссии, утверждавшей план (на рассмотрение совнаркома он не вносился).

Из двух методов определения *количества детского школьного населения* — довоенного и метода передвижки возрастных групп населения из года в год (метод ЦСУ) — план принял второй, так как признано было, что способ, заключавшийся в установлении школьной сети на основе определенного процента от всего населения, не может дать точных данных, так как годы мировой и гражданской войны сильно понизили рождаемость и увеличили смертность.

На основе метода ЦСУ*), данных переписи 1920 г. и поправочного коэффициента на смертность, установлено, что детское население РСФСР, составлявшее в 1924 году 9,25 миллионов, будет постепенно падать и к 1928 году достигнет всего лишь 6.50 миллионов. Количество детского населения для второго пятилетия высчитано в согласии с принятым предположением, что прирост детей школьного возраста с 1928—29 г. за период 1929—1933 гг. будет итти тем же темпом, каким шла убыль детей до 1928 г.

Предполагается, что движение детского населения РСФСР за десять лет получит следующее цифровое выражение:

Годы	Количество детей 8--11 л (в милл.)	% обучающ-ся в школе	Годы	Количество детей 8-11 л. (в милл.)	% обучающ-ся в школе
1924—25 ..	9,25	50	1929—30 ..	6,50	89
1925—26 ..	8,24	57	1930—31 ..	6,93	95
1926—27 ..	7,75	62	1931—32 ..	7,75	98
1927—28 ..	6,93	72	1932—33 ..	8.24	99
1928—29 ..	6,50	82	1933—34 ..	9,25	100

Порядок развертывания школьных комплектов виден из помещаемой ниже таблицы: к 1933—34 году предусматривается необходимость иметь 231.300 комплектов:

Годы	Имеется комплектов (в тыс.)	Число нов. комплектов (в тыс.)	Годы	Имеется комплектов (в тыс.)	Число нов. комплектов (в тыс.)
1924—25 ..	115,5	—	1929—30 ..	144,8	11,4
1925—26 ..	117,6	2,0	1930—31 ..	164,6	19,8
1926—27 ..	120,3	2,7	1931—32 ..	190,1	25,5
1927—28 ..	124,8	4,5	1932—33 ..	204,2	14.1
1928—29 ..	133,4	8,6	1933—34 ..	231,3	27,1

*) С этим методом хорошо знакомит статья Н. Богданова, трактующая о построении школьных сетей, помещенная в № 3 «Нар. Просв.» за 1924 г.

К вопросу о *стоимости одного школьного комплекта* составители плана подошли так: подсчитали материальные нормы учебных и хозяйственных расходов на один комплект и по ним определили минимальную стоимость комплекта по существующим ценам. Содержание учителя принято по ставке 399 р. 60 к., включая годовое начисление 10% на социальное страхование и 1% — на отчисление месткому учительского союза, а общая стоимость одного комплекта школы I-й ступени была определена в 800 р. 12 к. (в червонных рублях на 1 мая 1925 г.). Последняя сумма складывается из ассигновки на письменные принадлежности — 59 р. 52 к., на учебные расходы — 147 р., хозяйственные расходы — 194 р., содержание учителя — 399 р. 60 к. Второй вариант предусматривал след. цифры: при средней фактической стоимости одного комплекта в 1924 г. в 520 р. и при ежегодном увеличении ассигнований на 40 р. на комплект, стоимость комплекта лишь к 1931—32 г. доводилась до 800 р. Предполагалось, что при таком положении возможно обеспечить прогрессирующее улучшение в постановке школьного дела, так как параллельно с ростом ассигнований имелся в виду и рост покупательной способности рубля. Вторым вариантом предусматривалось ассигнование 300 р. на оборудование каждого нового школьного комплекта (в 1924—25 г. среднее ассигнование на эту цель 150 р.). Этот вариант и оказался принятым.

Нормальная *подготовка учащих для школ I-ой ступени* по плану должна осуществляться в педагогических техникумах, состоящих из 4-х групп, со 140 учащимися (на первом и втором курсе по 40, а на третьем и четвертом по 30), стоимость содержания которого установлена в 31.942 р. (с 1929—30 г.). Средняя стоимость содержания его в 1924—25 г. определялась в 17.900 р. без стипендий и в 23.072 р. со стип.; в 1925—26 г. затраты на каждый пед. техникум проектировалось поднять до 28.025 р. (вследствие увеличения вознаграждения преподавателям и учебных расходов), в 1927—28 г. — до 29.983 р., а в 1928—29 г. — до 30.962 р. Оборудование нового пед. техникума определено в 7.200 р. Сеть пед. техникумов должна к 1933—34 году состоять из 509 единиц (430 в РСФСР и 79 — в автономных республиках). Предполагалось, что эта сеть сможет после 1933—34 г. выпускать потребное число учащих, с учетом 5% на ежегодную убыль и 2% на ежегодный прирост школьных комплектов. План признает, что развертывающаяся сеть школ может быть обеспечена подготовленным педагогическим персоналом при условии выдачи стипендий не менее как 60% всех учащихся в пед. техникумах. Размер стипендии — 100 р. в год; с 1925—26 г. она должна по плану увеличиться до 120 р. Потребность в учащих для введения всеобщего обучения планом исчисляется в 172.173 чел.; пед. техникумы за 10 лет должны выпустить 66.360 учащих. Недобор план рассчитывает покрыть при помощи сети педагогиче-

ских курсов (они должны к 1933—34 г. дать 105.813 чел.). Расчеты стоимости курсов сделаны по нормам пед. техникумов. Курсы рассчитываются на 100 чел. (разделяются они на две параллельные группы); стипендиями обеспечиваются все курсанты. Общий расход на подготовку учащих за 10 лет для всей территории РСФСР, включая и автономные республики — 170.220.017 р.

Расчет расходов на *школьное строительство* произведен по нормам, определенным в 1912 г. московским губернским земством (5 кв. арш. на одного ученика. при средней стоимости одной куб. саж. в 90 черв. р.). Затраты на школьное строительство были вычислены в сумме 1.057.643.533,5 р. (постройка новых зданий — 787.421.526 р., расширение существующих зданий — 249.822.007 р., капитальный ремонт их — 20.400.000 р.). Школьное строительство план расчитывает осуществить в течение 20 лет. при чем в первое десятилетие предполагалось затратить 257.520,2 тыс. р.. а во второе — 800.023,3 т. р. Переучет этой части плана заставил внести на первые десять лет 293.918.589 р.

Приводимая ниже таблица дает частные и общие суммы затрат на всеобщее обучение; московская и петербургская губ. из плана выделены, потому, во-первых, что уже к моменту утверждения плана обе губернии были обеспечены школьною сетью, соответствующей 97% детского населения в них при четырехлетнем посещении школы и 130% — при трехгодичном курсе; во-вторых, при бюджете этих губерний, определяющемся в 208,3 милл. р. (бюджет остальных местностей РСФСР — 458,3 милл. р.). признавалось. что они собственными усилиями могут осуществить введение всеобщего обучения.

Как же намечал план финансирование реформы. какие рессурсы предполагал он обратить на покрытие предстоящих громадных расходов?

Составители плана положили в основу своих финансовых расчетов постепенный рост ассигнований на начальное обучение, поднимающийся из года в год на 10%. Предпосылки были таковы: 1) расходы на дело народного образования. как по государственному, так и по местному бюджетам. в течение 10-летия 1925—1934 г. г. ежегодно должны возрастать соответственно общему нарастанию бюджета, при чем это ежегодное нарастание принимается в среднем в 10%; 2) начиная с 1925—26 г. 80% ежегодного прироста ассигнований на народное образование по местному бюджету должно расходоваться на начальное обучение: 3) ассигнования по государственному бюджету должны строиться на основе двух вариантов: первый из них предусматривает в течение всего десятилетия 60% прироста по государственному бюджету на дело народного образования; по второму же предполагается. что для первого пятилетия на дело начального образования стабилизуется 14%-ый

Расчет расходов по введению всеобщего обучения в РСФСР, со включением автономных областей и республик (без московской и петербургской губерний).

Годы	Число детей школьного возраста (8—11 лет) по данным Д.С.У.	Проценты обучаемости	Содержание комплектов		Оборудование новых комплектов		в миллионах рублей			
			Число комплектов (в тысячах)	Стоимость одного комплекта (в руб.)	Число новых комплектов (в тысячах)	Стоимость всех комплектов (в млн. руб.)	Общая сумма расходов на содержание и оборудование комплектов	На подготовку учащих	На школьное строительство	Общая сумма расходов на введение всеобщего обучения
1924—25	1.251.186	50	115,5	520	—	60,1	60,1	5,2	—	65,3
1925—26	3.247.179	57	117,6	560	2,0	65,8	66,4	11,2	9,5	87,1
1926—27	7.759.207	62	120,3	600	2,7	72,2	73,0	13,3	18,1	104,4
1927—28	3.930.964	72	124,8	640	4,5	79,8	81,2	14,0	22,2	117,4
1928—29	3.508.493	82	133,4	680	8,6	90,7	93,3	16,1	25,7	135,1
1929—30	3.508.793	89	144,8	720	11,4	104,3	107,7	18,9	28,0	154,6
1930—31	3.930.964	95	164,6	760	19,8	125,1	131,0	20,9	33,4	185,3
1931—32	7.759.207	98	190,1	800	25,5	152,1	159,8	23,1	45,5	228,4
1932—33	3.251.186	99	204,2	„	14,1	163,4	167,6	26,1	52,1	245,8
1933—34	1.251.186	100	231,3	„	27,1	185,0	193,1	21,4	59,4	273,9
	—	—	—	—	115,7	1.098,3	1.133,5	170,2	293,9	1.597,3

прирост бюджета 1924—25 г., а в последующие годы второго пятилетия на эту цель обращаются 60% от прироста государственного бюджета по наркомпросу.

Построенный на указанных основаниях перспективный десятилетний финансовый план введения всеобщего обучения представляется в следующем виде:

Комиссия госплана остановилась на втором варианте, в виду того, что он не ставил большого и спорного вопроса о возможности в ближайшие годы произвести передвижку средств внутри сметы наркомпроса в пользу начальной школы: при этом учитывалось и тяжелое положение вузов и средней шко-

Перспективный 10-тилетний финансовый план по введению всеобщего обучения в РСФСР, со включением автономных республик и областей (без московской и петербургской губ.)

Годы	Расходы на нар. образов. по местн. бюдж. (без. госуд. субвен.)			Расходы на народн. образ. по государственному бюджету			Общий расход на народ. образ. по госуд. и местн. бюджетам		
	Всего расходов (в милл. руб.)	В т. числе на нач. обуч., включая 4 группы 7- и 9-летн. школ.		Всего расхода, включая субвенции (в милл. руб.)	В том числе субвенция на начальное обучение		Всего расходов (в милл. руб.)	В том числе на начальное обучение	
		Сумма (в милл. руб.)	% к расход. на нар. образ.		Сумма (в милл. руб.)	% к расход. на нар. образ.		Сумма (в милл. руб.)	%к общ. сумме расх. на нар.обр.
				Цель					
1924—25	127,3	50,0	39,3	92,0	13,0	14,1	219,3	63,0	28,7
1925—26	140,0	60,2	43,0	101,2	18,5	18,3	241,2	78,7	32,6
1926—27	154,0	71,4	46,4	111,3	24,6	22,1	265,3	96,0	36,2
1927—28	169,4	83,7	49,4	122,4	31,3	25,6	291,8	115,0	39,4
1928—29	186,3	97,2	52,2	134,6	38,6	28,7	320,9	136,8	42,3
1929—30	204,9	112,1	54,7	148,1	46,7	31,5	353,6	158,8	45,0
1930—31	225,4	128,5	57,0	162,9	55,6	34,1	388,3	184,1	47,4
1931—32	247,9	146,5	59,1	179,2	65,4	36,5	427,1	211,9	49,6
1932—33	272,7	166,3	61,0	197,1	76,1	38,6	469,8	242,4	51,6
1933—34	300,0	188,1	62,7	216,8	87,9	40,5	516,8	276,0	53,4
Итого	2.027,9	1.104,0	54,4	1.465,6	457,7	31,2	3.493,5	1.561,7	44,7
				Вторая					
1924—25	127,3	50,0	39,3	92,0	13,0	14,1	219,3	63,0	28,7
1925—26	140,0	60,2	43,0	101,2	14,3	14,1	241,2	74,5	30,9
1926—27	154,0	71,4	46,4	111,3	15,7	14,1	265,3	87,1	32,7
1927—28	169,4	83,7	49,4	122,4	17,3	14,1	291,8	101,0	34,6
1928—29	185,3	97,2	52,4	134,6	19,0	14,1	320,9	116,2	36,2
1929—30	204,9	112,1	54,7	148,1	27,1	18,3	363,0	139,2	39,1
1930—31	225,4	128,5	57,0	162,9	36,0	22,1	388,3	164,5	42,3
1931—32	247,9	146,5	59,1	179,2	45,0	25,0	427,1	192,3	45,0
1932—33	272,7	166,3	61,0	197,1	56,5	28,7	469,8	222,8	47,4
1933—34	300,0	188,1	62,7	216,8	68,3	31,5	516,8	256,4	49,6
Итого	2.027,9	1.104,0	54,4	1.465,6	313,0	21,1	3.493,5	1 417,0	38,7

лы, также требующих увеличения средств. Наметившееся расхождение между потребными средствами и денежными рессурсами, составляющее по второму варианту примерно 12% общей суммы (расход 1.597.3 милл. р. и рессурсы 1.417 милл. р.) не вызывало у комиссии каких-нибудь тревог: это не могло иметь решающего значения для плана, расчитанного на десять лет...

В заключение комиссия указывала, что в расчетах потребных средств для развертывания школьной сети она исходила из существующих ассигнований и подчеркивала, что нормы, принятые в плане, минимальны и что далее в сокращении этих норм итти невозможно...

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1926
Číslo výtisku: 23
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 507 - 526

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

В тончайшие расчеты планирующих органов РСФСР, столь точно, буквально до копеек, как мы видели, высчитавших расходы на введение всеобщего обучения, определивших источники средств на осуществление реформы, жизнь за один год успела внести такие «поправки», что от плана почти ничего не остается.

Начать с того, что после «пересчета», который произвел наркомпрос к весне этого года, все расходы по осуществлению всеобщего обязательного обучения к 1933—34 году, по заявлению Д. К. Чудинова на пятом съезде заведывающих губернскими отделами народного образования, выражаются в общем в 2.487 миллионов рублей *). Д. К. Чудинов отметил также, что эта сумма учитывает и предполагаемые поступления на начальное образование по местному бюджету, при чем процент прироста поступлений от местного бюджета до 1926—27 г. принят в 17; в дальнейшем процент год от году понижается; в 1927—28 г. — 15%, в 1928—29 г. — 12%, в 1929—30 г. — 10%, в 1930—31 г. 8%, в 1931—32 г. — 6%, в 1932—33 г. и 1933—34 — по 5%. Исчисляя участие народного образования в местном бюджете между 21% и 33⅓%, наркомпрос считает вероятным получение на всеобщее обучение из местных средств 1.798 миллион. р.: общий дефицит в 689 милл. руб. должен покрыть государственный бюджет. Выходит, что по этому плану местный бюджет несет расходов по всеобщему обучению на 694 милл. больше, нежели по проекту госплана**).

Наркомпрос вынужден перерабатывать ориентировочный финансовый план. В новом плане предположено особенное внимание уделить заработной плате учащих, рост которой в

*) В докладе на III-й сессии ВЦИК XII созыва Луначарский называл другую сумму — 2.360 милл. р. (См. «Учит. Газ.», 1926 г., № 117).

**) Повидимому, для наркомпроса до последнего времени было безразлично, в какой форме участвовать в финансировании дела всеобщего обучения — в форме ли отнесения всего школьного строительства на государственный бюджет, в форме ли увеличения субвенции на зар. плату; в интересах ускорения темпа народного просвещения вероятно и впредь будет применяться «поощрительная система». Не слышно пока ничего и об установлении определенного размера субвенций. Такая неопределенность в вопросе о размере участия государственного бюджета, по справедливому замечанию Н. Богданова («Нар. Просв.» 1926 г., № 1, стр. 42), лишает места возможности строить какие-либо устойчивые финансовые расчеты при введении всеобщего обучения. Он очень энергично настаивает на внесении в это дело большей определенности, предлагая даже фиксировать известный минимум в абсолютных цифрах, установить предположительный размер ежегодного прироста пособий и определить в долевом исчислении размер государственного пособия как на содержание учащих, так и на школьное строительство. «Пусть здесь, говорит он, будет соблюдена большая осторожность, размеры пособия определятся в минимальных дозах, но известная определенность должна быть установлена, без этого не может быть никакой плановости в работе».

рассмотренном нами плане был учтен в чрезвычайно слабой степени. Для этого уже настало время... Советское учительство начинает думать, что всеобщее обучение идет за его счет. По крайней мере М. Эпштейн на страницах официального органа («Нар. Просв.», 1926 г., № 2. «О задачах всеобщего обучения в свете перспектив развития народного хозяйства») сообщил, что на одном учительском собрании им были получены две чрезвычайно характерные записки. В первой задавался такой вопрос: «Не представляется ли вам, что всеобщее обучение будет итти за счет учителя», а другая не без ядовитости отмечала: «Вы будете благотворительствовать рабочему и крестьянину, будете строить новые школы, а учительство будет вымирать от голода»...

Жалование учащего персонала чрезвычайно низко. Даже учительский оклад в сельских школах московской губ., имеющей едва-ли не самый мощный бюджет по народному образованию в республике, заслужил такую оценку в № 121 «Бюллютеня ЦСУ» (М., июнь 1926 г.): «заработок (бюджет) уездного педагога московской губ. должен быть признан неудовлетворительным, не дающим возможности держать на должной высоте его благосостояние, культурный уровень и здоровье».

Средняя ставка жалования учащих I-й и II-ой ступени г. Кронштадта на 1 января 1926 г. 20 р. 70 к. в месяц (в зол. руб.). Средняя ставка массового просвещенца по РСФСР составляет в настоящее время всего 45% довоенного уровня (а не ⅔, как утверждает Луначарский). Она неизмеримо ниже средних ставок промышленных рабочих; на июль 1925 г. ставка по полиграфической промышленности была 120,23 р., в металлургической — 87.08 р. Средний расходный бюджет хозяйств обследованных педагогов уездов московской губ. поэтому до сих пор ниже среднего расходного бюджета московского рабочего 1923 года.

Можно ли и откуда получить средства для поднятия заработной платы учителя до средней ставки квалифицированного рабочего. «Нажим» на местный бюджет едва ли даст желательные результаты. И представители профессионального учительского союза, в поисках достаточных средств на увеличение жалования учащим в начальных школах, не задумываясь, выдвигают такой проект: «*необходимо не допускать чрезмерного роста сети культурных учреждений*»*)...

Положение создалось прямо невозможное. Напр., в уральской области на содержание школ I-й ступени в 1926—27 г. по плану отпускается *5.800.000 р.* — здесь и заработная плата учащих, и пополнение школьного оборудования, учебники и т. д.: теперь, если заработную плату повысить до нормы, кото-

*) «Учит. Газета» 1926 г., № 79, статья члена ц. к-та учит. союза М. Долинко, «Вопрос первостепенной важности».

рую поддерживает учительский союз, то тогда на одно только жалованье придется на Урале в этом году израсходовать *6.185.000 р.* (Сообщение представителя урал. обл. на V съезде зав. отд. нар. образ.) *).

Подвергнуты пересмотру и нормы снабжения школ, всех учебно-хозяйственных расходов. Сумма, определенная госпланом в 20 р. на учащегося, оказалась чрезвычайно низкой; к тому же норма и не выполняется.

В сельских местностях стоимость одного комплекта колеблется между 600—800 р., в городах она, в среднем, значительно выше, хотя и здесь не редки школы, в которых на содержание комплекта отпускается 560, 670, 765 р. Отсюда чрезвычайные колебания в размере стоимости одного ученика. В 1925—26 уч. году в Орловской губ. тратилось на одного учащегося школы I-й ступени 10 р., в Архангельской губ. — 28 р., в Брянской — 11,85 р., в Кубанском округе — 29 р., в Сталинградской губ. — 12,63 р., в Иркутской губ. — 22,9, а в Калмыцкой автономной области даже 40 р. Для школы II-й ступени — колебания от 23,01 р. (Киргизская обл.) до 50,49 р. (Ульяновская губ.), для семилетки и девятилетки — от 15,7 р. (Иркутская губ.) до 73,95 р. (Ульяновская губ.). Затраты на учебные нужды очень незначительны (от 3 до 8%), что ведет почти к полному отсутствию учебных пособий в школе. Переработан план школьного строительства: осуществляя всеобщее обучение в 8—9 лет, оказалось невозможным растягивать постройку и ремонт школьных зданий на 20 лет... Выработаны положения о местных фондах, о бесплатном отпуске для школ древесины и т. д.

Однако, ни один из перечисленных проектов до сих пор не внесен в совнарком. Замедление, оказывается, допущено сознательно: наркомпрос выжидает более благоприятной атмосферы, желая выяснить более точно, «что же, в конце концов, представляет из себя режим экономии и в какой степени он будет резать дело народного образования». (Труды V всероссийского съезда зав. отд. нар. образ., стр. 167).

Мы не можем знать, когда «атмосфера», наконец, станет благоприятствовать делу всеобщего обучения; пока что и для нас видно, что дело это «без ножа режется».

Выявился очень тревожный признак малой устойчивости финансовой базы народного образования, почти всюду проявившийся на местах, а именно — некоторое уменьшение в настоящем году доли народного образования в общем бюджете. Даже по осторожным расчетам наркомфина РСФСР получается, что доля народного образования в государственном бюд-

*) И это нищенское жалованье учитель получает неисправно; часто приходится обращаться к суду, чтобы понудить ВИК к уплате заработанных грошей; задержка выдачи жалования — дело обычное, об этом приходится читать в каждом номере «Учительской Газеты».

жете за этот год упала с 33.5% до 31.7%, а в местном бюджете — с 28 до 26,8% в среднем по РСФСР*).

Сравнение ассигнований на народное образование довоенного времени (1913 г.) с современными ассигнованиями по территории РСФСР, приводимое в статье Д. Чудинова «Итоги первого совещания по всеобщему обучению» **), убеждают в крайнем убожестве бюджета советской школы.

Выходит, что расход на начальную школу, выражавшийся по государственному бюджету в 1913 году суммой в 51.577.000 *золотых* рублей, сократился в 1923—24 году до 6.336.000 *червонных* рублей (иными словами, он составлял в этом году всего *6,1*% расхода 1913 г.); норма расходов на один комплект в 1913 году определялась суммой 832,3 *золотых* рубля, а в 1924—25 году 800.12 *червонных* р. (около 400.6 зол. р.); реально, следовательно, выходит, что на один комплект расходуется в 2,08 раза меньше, нежели в 1913 году. Сумма, которая сейчас идет на содержание школьного комплекта, едва ли могла бы в довоенное время покрыть жалованье одного учащего...

По местному бюджету довоенного времени (в 1913 году) и современному (1923—24) в центрально-промышленном и центрально-черноземном районе, обнимающем 26 земских губерний, входящих в состав РСФСР, на народное образование относительно расходовалось больше, чем теперь, не говоря уже об абсолютных суммах расхода на народное образование. Если исчислить сумму довоенных расходов в червонных рублях, то получается, что по 26 этим губерниям в 1913 г. расходовалось 129.641.000 р.: это превышает абсолютную сумму расходов настоящего времени на 26.438.000 р. Не надо забывать, что в 1913 году средства расходовались преимущественно на начальную школу; земство, напр., уделяло ей 82.3% всех своих расходов на народное образование, при чем 54.8% этих средств шло на содержание школ, а 27.5% — на постройку и ремонт школьных зданий. Современный же местный бюджет громадную часть своих средств расходует на другие цели: напр., борьба с беспризорностью в некоторых губерниях поглощает до 50% всех средст, отпускаемых на социальное воспитание (Петербургская губерния).

Средств на народное образование не находится. Охотно говорят о новой культурной базе; пожалуй, признают, что фундаментом культурного развития является, прежде всего, начальная школа и всеобщая грамотность, но едва-ли ясно сознают, что первоочередная задача государства — всемерное

*) «Учительск. Газета» 1926 г., № 86. — Во избежание недоразумения напомним читателям, что под государственным бюджетом понимается в данном случае бюджет РСФСР, а не всего СССР. В этом первом бюджете отсутствуют такие основные расходы дореволюционного государственного бюджета, как армия и флот, железные дороги, иностр. дела, внешторг и др., лежащие всецело на бюджете союза.

**) См. «Нар. Просв.» 1926 г., № 2.

развитие народного образования. этой основной предпосылки хозяйственной самостоятельности и независимости страны.

Такие. приблизительно, мысли высказывает М. Эпштейн*). который в доказательство обоснованности своих горьких сетований приводит такие соображения: «Стоит только обратиться хотя бы к тем ассигнованиям по госплановским контрольным цифрам на увеличение нашего основного хозяйственного капитала и сравнить их с теми ассигнованиями, которые связаны с подведением новой культурной базы. и вы убедитесь. что бесспорная задача введения всеобщего обучения еще далеко не заняла того места. на которое она по праву может претендовать... Намечено на жилищное строительство — 240 милл. р., на транспорт — 236 милл. р., на промышленность — 800 милл.. на электрофикацию — 80 милл., на сельское хозяйство — 300 милл.. на прочее строительство — 125 милл., итого 1.872 милл. ...А все ассигнования по государственному бюджету, связанные с введением всеобщего обучения, сводятся к 24 милл. руб. Сопоставьте эти две цифры — 24 милл. руб. и 1.872 милл. руб., — и вы увидите, насколько в нашу государственную практику внедрилось сознание о необходимости подведения новой культурной базы под всю нашу работу. без которой хозяйственное продвижение вперед — при том всей народной массы — немыслимо».

Чтобы как-нибудь помочь делу. даже, может-быть. спасти от гибели (о возможном «срыве» реформы с некоторых пор в РСФСР говорят упорно). начинают думать о *целевом налоге*. в расчете. что он даст наркомпросу те средства. которых ему. как мы видели. не могут дать ни государственный. ни местный бюджет. На недавно состоявшемся первом областном съезде по всеобщему обучению в Петербурге об этом целевом налоге сообщал представитель наркомпроса: при чем тут же он прибавил. что против налога «делает возражения комиссариат финансов»**).

Большие и малые чины наркомпроса уже свыше года говорят, что для разрешения задачи введения всеобщего обучения «прежде всего нужны — деньги. деньги и деньги».

Денег нет. и отсутствие их делает задачу трудно разрешимой.

5

Порядок развертывания школьных коллектов. установленный планом. рухнул так же. как рухнули финансовые расчеты. Тяга населения к школе так сильна. потребность в гра-

*) «Нар. Просв.» 1926 г., № 2, стр. 20.

**) «Красная Газета», № 1253. — Целевой налог может оказать очень плохую услугу делу народного просвещения — деревня его «не примет», и установление налога может сильно затормозить открытие новых начальных школ.

моте ощущается народными массами так остро, что за один истекший учебный год, по словам М. Эпштейна («Правда», 1926, № 234), пришлось развернуть такое число комплектов, которое предполагалось по плану открыть в течение четырехлетия 1925—26 — 1928—29 г.г.*)

Крестьянская масса перерастает все планы. В доказательство справедливости этого положения можно привести десятки, сотни фактов. Договорные школы открываются крестьянством очень энергично. Совсем недавно, на V съезде заведующих губ. отд. нар. образ., сообщалось, что в канском округе (Сибирь) из 285 комплектов крестьяне содержат на свой счет 49-ть, и могли бы в 1925—26 г. содержать 72 комплекта, т. е. свыше 25% всей школьной сети района, если бы они нашли учителей. В той же Сибири, повидимому, случайно, при обследовании инспектурой работы в районах, оказалось, что 13-ть школ крестьяне открыли без ведома окружного отдела нар. образ., а в качестве преподавателей в этих «тайных» школах работали унтер-офицеры царской армии, валютчики, высланные из Москвы, и прочий контр-революционный, абсолютно неподготовленный элемент**).

Учет детского школьного населения планом разрешается неудовлетворительно. Данные, рассмотренные нами в 3-й главе, вызывали и вызывают большие сомнения; к сожалению, они могут быть проверены только переписью.

На этом же съезде завед. нар. образ. достаточно говорилось о тех неудобствах, которые приходится испытывать планирующим органам из-за отсутствия точных данных о составе населения. Заместитель нач. главсоцвоса, Д. К. Чудинов, между прочим, горько жаловался: «Мы все время пользуемся устарелым материалом. Если бы мы имели перепись, то, может быть, вряд-ли была бы большая целесообразность составлять перспективные планы»***).

Приложимость «закона» падения детских контингентов ко всем частям РСФСР всегда оспаривалась. Отмечалось, напр., что в тульском районе сокращения числа детей не наблюдается. Объясняется это очень просто — из тульской губернии взрослое мужское население не бралось на фронт. В некоторых же местах, напр., в Сибири (алтайский район) детское население сможет к 1933—34 году достичь численности 1924—25 г. только в том случае, если каждая женщина будет рожать дважды в год. В северо-кавказском округе пере-

---

*) Необходимо отметить, что один из вариантов плана предусматривал открытие к 1929—30 году не 17.800, а 33.358 комплектов; имея это в виду, едва ли можно утверждать, что в прошлом году «оказались превзойденными все оптимистические расчеты», как это позволяет себе М. Эпштейн в «Правде».

**) «Труды V всероссийского съезда зав. отд. нар. образ»., стр. 175.

***) Там-же, стр. 174.

ломный момент в движении детских возрастных групп наступит не в 1928—29 году, а оттянется до 1930 года*).

Но настоящее положение дела, которое характеризуется, как мы видели, «срывом» самых главных оснований реформы, едва-ли серьезно может быть исправлено даже точным учетом детей школьного возраста. Выплыл новый вопрос, который настоятельно требует разрешения — это освобождение школ I-ой ступени от второгодников. переростков и подростков.

Нынешнее второгодничество и сравнивать нельзя с довоенным — такие грозные размеры приняло это зло. Заведующий кубанским окружным отделом нар. образ. считает, что в начальных школах второгодников от 35 до 40% к общему числу учащихся; в киевских городских школах в 1924—25 уч. году второгодники составляли 21%; в школах Иваново-вознесенской губернии их 35%; даже петербургская городская школа, славившаяся до войны прекрасной постановкой учебного дела, дала в 1924—25 г. 15,6% оставленных на второй год, что значительно превышает довоенные цифры (8,8% — 12,5% для 1910—1914 гг.); в сельских школах московской губ. второгодники составляли в 1920 г. 24,4% (в третьих отделениях их было 31.8%, в четвертых — 26,9%); в 1924—25 г. процент их по Москве был равен 19,6, а по уездам губернии 18,8; в пятых группах средний процент второгодников в уездах выше — 20,4**). Засиживаются по три. по четыре, по семи лет...

Не трудно понять, как страшно тормозят, затрудняют и удорожают второгодники введение всеобщего обучения. При наличии только 20% второгодников всеобщее обучение и в 1933—34 уч. году осуществить нельзя — будут мешать полтора с лишним миллиона «засидевшихся». Только с ними должна быть занята огромная армия чуть ли не в 40.000 учащих... Даже при нищенских нормах наркомпроса — содержание 40.000 школьных комплектов из второгодников потребует *тридцать два миллиона рублей в год*. Сумма огромная для бюджета по народному образованию РСФСР. сумма неслыханная для бедной страны. только-только приступившей к восстановлению своего хозяйства. Между тем. если бы удалось довести процент второгодников до 5-ти. то при почти обычном темпе развертывания школьной сети всеобщее и обязательное обучение с тем же четырехлетним курсом обучения можно было бы осуществить уже в 1929—30 году.

Процент подростков и переростков также очень велик; местами число их превышает число второгодников. И это понятно — крестьяне всеми правдами и неправдами стремятся в первую очередь отдать в школу «вышедших из лет», не без основания полагая, что восьмилетки и девятилетки могут

*) «Труды», стр. 179.

**) «Труды»; «Нар. Просв.» 1926, № 4—5, стр. 144 и сл.; «Известия», № 2.867 и др.

ждать и год и два без всякого ущерба, а переросток не успеет повернуться — надо итти в армию, а там женитьба, труд, который не ждет. Есть в деревне ликпункты, но «крестьянина туда и калачом не заманишь, на веревке не притянешь: на ликпункте — политическая кампания, работает там все больше комсомолец, который сам-то едва умеет подписывать свою фамилию»*). И вот, минуя из рук вон плохую школу по ликвидации неграмотности, крестьянин норовит отдать своего переростка или подростка в школу I-ой ступени.

Нечего говорить, какое большое зло, с педагогической точки зрения, представляет для всякой школы наличие в ней большого числа учащихся, сильно уклоняющихся от нормального школьного возраста; наша зарубежная школа это очень хорошо знает по своему горькому опыту.

Число «великовозрастных» для школ I-й ступени РСФСР на V-ом всероссийском съезде заведующих отд. нар. образ. определялось в 30—35% (в школах транспорта переростки составляют 40%). Председатель ВЧК.ІБ на этом съезде, между прочим, говорил, что лишь часть переростков (до 14 лет), остающаяся вне школы по недостатку в ней мест, могла бы сразу на все 100% заполнить 10.000 школьных комплектов...

Отсюда надо заключить, что нормальные возрастные группы — 8—11 лет — в современной школе I-й ступени едва-едва составляют 50% к общему числу обучающихся в ней. По данным обследования наркомпроса, нормальный возраст в первой группе школы I-ой ступени составляет только 25—30%, а во второй — 50—60%. Как известно, в 1910 году в начальных школах России дети нормального возраста заполняли 72,74% всех имевшихся в ней мест (см. «Русск. Шк. за рубежом», № 21—22, стр. 371).

К составлению школьных сетей отделы по народному образованию «по настоящему» только еще начинают приступать. Основные причины такого запаздывания — плохой состав местных работников, недостаток их в волостях, которые сейчас начинают приобретать большое влияние на дело народного образования, весьма малокультурный состав сельских советов и исполнительных органов на местах, неудовлетворительное руководство работой из центра, отсутствие у местных работников уверенности в возможности осуществления громаднейшего культурного дела...

Подготовка педагогического персонала для школ I-й ступени, согласно плану, должна осуществляться в пед. техникумах и на краткосрочных пед. курсах: план, как известно, совсем не предусматривал педагогов, выходящих из школ II-й ступени с педагогическим уклоном. К 1933—34 году РСФСР должна иметь не меньше 250.000 учителей: на 1 января 1925 г.

---

*) Из прений на V съезде заведующих отд. нар. обр.

в республике насчитывалось 120.390 учителей*); следовательно, для осуществления всеобщего обучения потребуется 130.000 учителей.

Сможет ли удовлетворительно справиться страна с этой задачей? По недавнему заявлению Луначарского на V-м пленуме центрального комитета учительского союза**), подготовка учащего персонала имеет «перспективы чрезвычайно горькие и опасные». Он говорит, что «этот год, более, чем какой бы то ни было, показал крайнюю неохоту, с которой молодежь направляется в пед. техникумы, и даже в пед. вузах мы имеем недобор. Нельзя загнать рабфаковца на педтехникум, он не идет туда, заявляя, что это безотрадный путь, что его впереди ничего хорошего не ожидает... Дело не только в увеличении количества и размера стипендий — молодежь все таки идет в другие техникумы: лучше жить без стипендий, но добиться какого-то общественного положения, которое лучше положения учителя. Поэтому, пока общественное положение учителя, прежде всего в отношении оплаты его труда, мы не поднимем, мы ничем не сможем заманить молодежь в педтехникумы... Весь корень вопроса в том, что учитель у нас недостаточно оплачивается, что он не имеет еще половины своего довоенного заработка, что он по оплате стоит ниже средне-квалифицированного рабочего»...

Мы сильно уверены в том, что *не весь* «корень» отмечен руководителем дела просвещения в великой стране: учитель в царской России часто получал меньше волостного писаря, меньше полицейского стражника, меньше сидельца винной лавки, а все-таки не срывался так бешенно с своего места, как срывается советский «шкраб»... А в учительские школы и семинарии каждую осень ломилась крестьянская интеллигенция, стремясь получить возможность нести свет родному народу. Почему вдруг такой поворот? Почему лучшие учителя бегут из школы, почему талантливая молодежь «проходит мимо дверей пед. техникумов», почему только «самые робкие, малотребовательные, малоспособные», как утверждает Луначарский, входят в эти двери? *Партийный характер советской школы* — вот причина явления, заставляющего тревожиться не только наркома РСФСР, но и всех, кому дороги интересы русской культуры. Советской школе нужны прежде всего такие преподаватели, мирососерцание которых соответствовало бы требованиям коммунистической партии, школа же советская должна прежде всего служить интересам диктатуры этой партии, служить так, как «неудобь помнимые» Руничи и Магницкие заставляли в свое время философию служить казенному единоспасающему богословию. Как при Руничах и

---

*) «Бюллетень ЦСУ», № 107, стр. 44.
**) «Учительская Газета», № 113.

Магницких, так и теперь охотников на такую службу находится не много...

В настоящее время всех педтехникумов 187, из них 14 целиком состоят на местном бюджете. По территории страны распределены они неравномерно — Сибирь и центрально-земледельческий район имеют их в недостаточном числе. Материальное положение пед. техникумов совершенно неудовлетворительно. Штаты дореволюционных учительских семинарий по сравнению с штатами теперешних рассадников педагогического образования кажутся черезчур щедрыми: закон 11 марта 1902 г. на каждую учительскую семинарию отпускал 24.000 р. в год; проект думского совещания определял общий расход на одну учительскую семинарию пятиклассного состава в 54.000 р., при ста стипендиатах, получающих по 180 р. в год; закон временного правительства 14 июня 1917 г.*) увеличивал ежегодную сумму на содержание учительской семинарии до 60.000 р., т. е. в $2^1/_2$ раза против штатов 1902 г. Средняя годовая стоимость одного учащегося составляла в семинариях по штатам 1902 г. — 200 р., а в семинариях по штатам 1917 г. — 500 р.; размер стипендии законом 1917 г. определялся в 300 р. Теперешний расход на одного воспитанника пед. техникума не достигает и 20% довоенной нормы. Ставка заработной платы преподавателей пед. техникума равна 24.5 зол. р. (против 100 р. по штатам 1902 г., 200 р. по штатам 1917 г.). Средний % стипендиатов — 55%, размеры стипендий от 8 р. $33^1/_3$ к. (государственная стипендия) до 4 р. в месяц (местная стипендия).

Что можно сделать при таких крохах? «Есть пед. техникумы, которые буквально напоминают руины. Необходимый ремонт зданий должен обойтись в 3 милл. р., а пятилетнее строительство в 18 милл. р. Оборудование из рук вон скверное: старые детские парты, какие нибудь стертые отбросы старой школы. Так обстоит, если пед. техникум возник на месте учительской семинарии, а если он вырос просто на земле, то сидит совершенно голеньким, в чем мать-революция родила. Для самого мало-мальски необходимого оборудования нужна единовременная дотация в 17.000 р. на каждый пед. техникум. Общежития для учащихся при пед. техникумах недостаточны по размерам, совершенно необорудованы, нетерпимы с санитарно-гигиенической точки зрения: в них отсутствуют уборные, нет света, разбиты стекла, текут крыши: всюду требуются постельные принадлежности, посуда, мебель»**). До какого убожества доходит оборудование, видно, напр., из того, что в общежитии сызранского пед. техникума на 94 человека имеется всего *пять* стульев...

Обследование пед. техникумов инспектурой наркомпроса

*) «Собр. узак. и расп. правит.» 1917 г., № 159, ст. 873.
**) Из доклада Луначарского на V пленуме центр. ком. учит. союза.

и РКИ дало чрезвычайно интересный и, вместе с тем, потрясающий материал, говорящий о том, что и внутренняя жизнь пед. техникумов находится в соответствии с их тяжелой внешней обстановкой. С программами очень плохо: еще только кладется «краеугольный камень учебного плана и программы пед. техникумов» — чем бы вы думали? — рассылкой в них «Сборника главпрофобра по педагогическому образованию»...

«Продукция» пед. техникумов, в общем и целом, низкого качества: учащиеся страдают орфографической и всякой иной безграмотностью, испытывают затруднения в изложении мыслей, далеко не всегда являются подготовительными к профессиональной деятельности. Инспектор наркомпроса Вигдоров недавно заявил: «Что касается окончивших пед. техникум.... то самые безграмотные и плохо подготовленные уроки даются именно этими учителями»*).

Едва-ли лучшие учителя выходят из школ II-й ступени с пед. уклоном. Эта школа в конце истекшего лета продемонстрировала своих питомцев на приемных экзаменах в вузах, результаты которых еще у всех в памяти**).

В отмеченных уже нами условиях крайнего недостатка денежных средств *школьное строительство* не может развиваться. В прошлом году государственный бюджет уделил на постройку и ремонт школьных зданий 5.4 милл. р.: помимо этого, наркомпрос по своей смете дополнительно отпустил 10.000 руб. (на всю республику). В этом году наркомпрос просит о назначении на школьное строительство 14 милл. р. Что будет дано и на каких условиях — нам пока неизвестно. Эти ассигновки — капля в море, если вспомнить, что на постройку школьных зданий требуется планом не меньше 70% всех расходов на всеобщее обучение.

А между тем вопрос школьного строительства в некоторых районах страны (Уральская область, Сибирь, восточные окраины) является весьма острым, да, пожалуй, даже и самым острым в деле реализации плана всеобщего обучения. В городах, пожалуй, в основном, вся проблема всеобщего обучения сводится к школьному строительству. Там, где работали земские учреждения, вопрос не стоит так грозно, за исключением некоторых промышленных районов, отмеченных сильным ростом населения: земство оставило после себя хорошее наследство в виде правильно спланированных, по большей части прекрасно выстроенных школьных зданий, которые, к сожалению, новые хозяева не всегда еще умеют, как следует, содержать. В большинстве сибирских районов, в областях с нерусским населением, состояние школьных помещений ужасно: громадный процент школ ютится в крестьянских, ничем необорудо-

*) Н. Векслер, «Состояние средн. пед. образования» («Нар. Просв.» 1926 г., № 8).

**) Срв. «Русск. Школа за руб.», № 21—22, «Хроника».

ванных избах, где ребята сидят прямо на полу, как в некоторых национальных школах. Поэтому вопрос о средствах на школьное строительство приобретает исключительное значение. Расчет плана — растянуть постройку, да и капитальный ремонт школ на двадцать долгих лет — встречает, повидимому, всюду самое яростное, если можно так выразиться, осуждение.

Местами крестьянство само взялось за это дело: достает материал и «ставит» школы. Как общее правило, руководство строительной кампанией до сих пор отсутствовало; наркомпрос запоздал даже с рассылкой на места планов школьных зданий. И крестьянство из прекрасного леса строит клетушки, «зря переводит добро».

Едва-ли улучшится безотрадное положение с школьным строительством, если, как предполагается, будут учреждены центральный и местные школьно-строительные фонды: если в стране не находится денег на школу, их таким путем трудно получить.

Несмотря на исключительно острую нужду в зданиях для школ (не надо забывать, что не только в городах, но и в сельских местностях очень часто одно школьное помещение обслуживает несколько комплектов, и занятия идут в две, нередко в три смены), до сих пор весьма значительное число школьных помещений занято не по прямому назначению — исполнительными комитетами, учреждениями красной армии, квартирами советских служащих и т. д. Все съезды по народному просвещению обращают внимание на этот недопустимый факт, требуют возврата школам их помещений, но результаты требований почти всегда ничтожны. Отделы нар. образования тратят значительные суммы на оплату аренды коммунальным отделам за муниципализированные здания, а когда дело доходит до ремонта таких арендованных зданий, то отделам приходится выклянчивать у исполнительных комитетов гроши на то, чтобы вставить стекла, исправить двери и т. д. («Труды V всерос. съезда зав. отд. нар. образ.»).

Часто места поразительно равнодушны к этому настоятельному делу. На первом петербургском съезде по всеобщему обучению говорилось, напр., что Новониколаевск строится со сказочной быстротой, но ни одной школы не построил; в Иваново-Вознесенске возводится «Дворец Труда», стоимость которого — $1^1/_2$ милл. «Он, конечно, будет украшать город, создавать иллюзию благополучия, но кому он нужен? А, ведь, за 1½ милл. можно было бы построить 150 школ»... И такие примеры нерационального расходования денег отнюдь не являются единичными...

Будет ли осуществлено всеобщее обучение в РСФСР в 1933—34 году?

Как бы нам ни хотелось ответить на этот вопрос радостным — *будет!*, — приходится давать отрицательный ответ.

Серьезная попытка насаждения в России всеобщей грамотности, предпринятая после революции 1905 года, проводилась в условиях, ни в какой степени не напоминающих те, что существуют в данный момент в советской России: государство обладало такими материальными средствами, о которых еще только может мечтать советская власть; технический аппарат министерства народного просвещения работал безукоризненно, направляемый в последние годы людьми, преданными интересам просвещения широких масс; Государственная Дума никогда не отказывала в кредитах на проведение реформы; земство, обладавшее колоссальнейшим опытом в области культурного строительства, уверенно, умелыми руками проводило реформу, которой было обеспечено сочувствие учительства и населения.

И все же, когда в 1915 г., после второй школьной переписи, стало возможным практически ставить вопрос о сроках проведения реформы, выяснилось, что всеобщее обучение может быть достигнуто только к 1930 году.

Советская Россия до сих пор еще не подошла к тому уровню, на котором остановилась наша великая школьная реформа в 1915 году — все предшествующее изложение, думаем мы, этот вывод подтверждает.

Даже больше: по заявлению А. И. Рыкова, Россия обратилась в страну «с растущей безграмотностью»...

«Войны, глады и моры», понизившие количество детского населения в стране, могли бы облегчить советской школе разрешение стоящей перед ней задачи, но подростки и переростки, которые не были взяты на учет «производственными планами наркомпроса», потребовали также и себе места в школе, и вытеснили из нее тех, на кого она была рассчитана.

В деревнях только сорок процентов детей нормального школьного возраста охвачено убогой, нищенски обставленной школой.

Беднейших учеников нужно обуть, одеть, накормить — без этого они школой не смогут воспользоваться. На это опять нужны громадные суммы...

Какие же выводы могут быть сделаны?

Советская Россия только на *подступах* к всеобщему обязательному обучению.

Подступы в таком неудовлетворительном состоянии, что «кампанию» к 1933—34 году не провести — получится «осечка»...

Грозные дни Кронштадта родили новую экономическую политику, вернувшую к жизни замиравшую страну; «осечка» на всеобщем обучении, которую уже чувствуют некоторые из толковых работников наркомпроса, заговоривших о необходимости считаться с бытовыми особенностями населения. несомненно приведет к необходимости установления новой школьной политики, к возврату на старые испытанные позиции русской демократической школы.

Н. Новожилов.

О положении русской школы в Литве.

Еще два года тому назад В. Руднев в своей известной книге «Зарубежная русская школа» (Париж, 1924) определял положение русского школьного дела в Литве, как промежуточное «между одной группой окраинных государств, в которых это положение более или менее удовлетворительно (Финляндия, Эстония и Латвия), — и другой группой стран (Польша и оккупированная Бессарабия), где узко-националистическая политика местных правительств по отношению к меньшинствам привела к глубокому разрушению русской школы». Характеристика эта остается в общем верной и для настоящего времени, ибо, если с тех пор положение русской школы в Литве во многом существенно ухудшилось, то соответственно ухудшилось и положение ее в Латвии, с одной стороны, и Польше и Бессарабии, с другой.

Правда, если взять данные инспекторов начальных школ и годовые отчеты Министерства Просвещения, то на первый взгляд покажется, что положение русской школы в Литве стабилизовалось, или даже несколько улучшилось. Так по данным инспекторов начальных школ число русских учащихся в школах непрерывно росло, как это явствует из следующей таблицы:

Дата	Число учителей		Число школ в Литве	Учащихся в них в тыс.	Русск. и белорус.			% отношению ко всем учащ.
	рус. и белорус	правосл.			Мал.	Дев.	Всего	
Январь 1920	3	12	1.173	75,4	212	176	388	0,5
Март 1921	18	25	1.425	93,8	нет	свед	576	0,6
Январь 1922	24	32	1.723	120,0	650	495	1.145	0,95
„ 1923	34	37	1.880	116,8	843	566	1.409	1,3
Февраль 1924	34	44	2.020	117,6	928	647	1.575	1,3
Февраль 1925	37	38	2.089	122,6	1.058	702	1.760	1,4

Оценить эти цифры в полной мере мы сможем, однако, лишь тогда, если напомним, что, по данным переписи 1923 г., русское население составляло 2,7% общего населения Литвы (54,4 тысячи из 2.028.971 всех жителей, из них 50 тысяч великороссов и 4,4 тысячи белоруссов). Таким образом *только половина русских детей в Литве обучается вообще в начальной школе.*

Однако, было бы неправильно думать, что дети эти учатся в русской школе. По данным годовых отчетов Мин. Просвещения число русских школ и учащихся в них росло следующим образом:

Дата	Число рус. и белорус. школ	Комплек. в них	Учителей в них	Учащихся в них			% ко всем учащимся	% обучающихся в родной школе
				Мал	Дев.	Всего		
Январь 192[illegible]	3	3	3	7[illegible]	8[illegible]	16[illegible]	0,2	41
,, 192[illegible]	4	5	3	139	105	24[illegible]	0,25	42
,, 1922	6	7	8	309	258	56[illegible]	0,47	49
,, 192[illegible]	11	15	16	390	304	694	0,59	49
,, 192[illegible]	12	16	15	41[illegible]	34[illegible]	761	0,65	48

Таким образом и по официальному отчету, несмотря на возрастание числа русских школ и учащихся в них, *менее половины русских школьников* (и значит менее четверти всех русских детей школьного возраста) *посещают русскую школу*. При чем, как явствует из приведенной таблицы, явление это носит вполне устойчивый характер; несмотря на увеличение числа русских школ, не наблюдается тенденции к относительному увеличению обучающихся в родной школе русских детей.

Более того, анкета, произведенная на состоявшихся в марте 1926 г. русских съездах, показала, что в действительности положение дела обстоит еще хуже, нежели это рисует официальная статистика. А именно, последняя считает русскими школами те школы, в которых обучаются в подавляющем большинстве или исключительно русские дети — *независимо от языка преподавания*. Между тем с 1923—24 г. в практике инспекторов М-ва просвещения намечается тенденция открывать новые русские школы лишь на государственном языке и даже закрывать школы на русском языке и открывать вместо них школы с литовским языком преподавания. Так, по данным упомянутой анкеты, за один только 1924—25 г. закрыто две школы с русским языком преподавания и не открыто ни одной школы на русском языке. При этом отказано «за отсутствием кредита» около десяти ходатайствам в открытии начальных русских школ, несмотря на что за то же время открыто около шести «русских» школ с литовским языком преподавания. Таким образом практика министерства просвещения определенно направлена на *литвинизацию русских начальных школ*. И это несмотря на статьи 73 и 74 Конституции, обеспечивающие национальным меньшинствам школу на родном языке, несмотря на декларацию литовского правительства в Совете Лиги Наций (1922 г.) и, наконец, вопреки прямому предписанию закона о начальной школе 1922 г., устанавливающего в п. п. 9 и 11 обучение на родном языке учащихся.

По данным все той же частной анкеты в 1926 г. в Литве имеется всего 15 начальных школ, в которых обучаются рус-

ские дети, из них в 11-ти школах с 500 учащихся преподавание ведется на литовском языке и только в 4 школах с 300 учащихся преподавание ведется на русском языке. Это значит, что *только 9% русских детей школьного возраста фактически пользуются правом, предоставленным им конституцией* и законом о начальном обучении. (Даже исходя из числа учащихся во всех нач. школах Литвы в 122.6 тысяч, 2.7% этого числа дают цифру в 3310 детей школьного возраста). Следует отметить также, что в упомянутых 11-ти «русских» школах с литовским языком преподавания русский язык, даже только как предмет, преподается не во всех школах. В значительном числе их русский язык не преподается вовсе. Это обстоятельство сильно изменяет оценку данных официальной статистики и исключает всякий оптимизм в вопросе о будущности русской начальной школы.

Справедливость требует подчеркнуть, что вина за это катастрофическое ухудшение положения русской начальной школы в значительной мере лежит и на самом русском населении Литвы. В большей своей степени крестьянское (свыше 40 тыс.), оно не организовано и политически мало сознательно. Городские же русские организации мало интересуются *начальной* школой, а «русский» депутат сейма Ерил ни разу не подымал в Сейме вопроса о школах, да и не мог подымать, так как сам он не понимает государственного языка и не говорит на нем.

Несколько лучше обстоит дело с *русской средней школой* в Литве. Благодаря постройке обществом «Учение — свет» здания русской гимназии в Ковно положение последней упрочилось. Создался русский очаг просвещения, и что особенно ценно, — исключительно частными усилиями, по инициативе энергичной группы русских педагогов (см. отзыв об отчете Ковенской русской гимназии в «Хронике» № 21—22 «Русск. Школы»). Это тем более существенно, что в общем и средняя русская школа в Литве с каждым годом испытывает сокращения. По данным статистики министерства просвещения число обучающихся на русском языке в средней школе неуклонно падает:

Дата	Общее число сред. уч заведений в Литве	Учащихся в них	Обучалось		Обучал. на рус. языке
			Правосл.	Русских	
Сент. 1919	нет свед.	8.276	нет	сведений	847
,, 1920	76	12.731	116	нет свед.	875
,, 1921	91	13.823	205	,, ,,	1.142
,, 1922	97	20.920	255	242	1.110
,, 1923	110	23.110	325(1,4 %)	295(1,27%)	922
,, 1924	118	24.268	384(1,6 %)	325(1,34%)	593
,, 1925	126	24.600	399(1,62%)	358(1,46%	463

Резкое падение с 1923 года обучающихся на русск. языке объясняется последовавшим в это время запрещением школам других национ. меньшинств (в частности еврейского) пользоваться русским языком как языком обучения.

Приблизительно те же данные дают и годовые отчеты мин. просвещения:

Дата	Всего учащихся в сред. школ. Литвы	Из них русских				В Ковенс. рус. гимн.			
		Мал.	Дев.	Всего	%	Русских			Ин нац
						Мал.	Дев.	Всего	
Янв. 192	9.076	22	10	32	0,4[illegible]	—	—	—	—
,, 192	13.172	53	73	126	0,96	31	52	83	130
,, 192	17.238	103	92	195	1,13	54	56	110	325
,, 192	20.779	120	112	232	1,12	60	59	119	243
,, 192	22.823	188	246	434	1,86	93	176	269	209

Как видно из этой таблицы, число учащихся растет все время поступательно. Однако, этому росту есть предел, и надо думать, что дальнейшее увеличение числа русских учащихся будет возрастать все медленнее и медленнее, если не будет уменьшаться. В настоящее время (июль 1926 г.) только в двух гимназиях преподавание ведется на русском языке: в Ковенской русской гимназии Общества преподавателей и в параллельных классах Поневежской гимназии. Но в последней с конца этого года параллельные классы на русском языке и вовсе закрываются.

S—s.

Материалы по истории русской школы за рубежом.

Русская школа в Болгарии.

В текущем 1926—27 учебном году на территории Болгарии функционируют три русских Детских Сада: в Софии, в Перник и в Варне; четыре гимназии: Софийская, Шуменская, Варненская и Пещерская; и Сельско-Хозяйственное Училище при Копиновском монастыре.

На содержание перечисленных учебно-воспитательных учреждений Болгарское Правительство («Комитет попечения о русских детях в Болгарии Г. К. Цветинова») отпускает ежемесячно 570 тысяч лева (из 1 миллиона лева, отпускаемого Правительством, вообще, на русские нужды); эта сумма — 570 тысяч лева составляет две трети ежемесячного бюджета школ: одну треть дает через Уполномоченного В. С. Г. в Болгарии — А. В. Арцишевского Земско-Городской Комитет (в Париже). Только Пещерская гимназия поставлена в особые условия: она получает от Комитета Цветинова отдельную субсидию на уплату жалованья персоналу и на учебные пособия и ничем не пользуется от Парижского З.-Г. Комитета.

Что же касается вопроса о внутреннем характере русской школы в Болгарии, то его следует признать исключительно благоприятным. Русская школа в Болгарии совершенно свободна. Болгарское Министерство Народного Просвещения не считает себя в праве руководить делом русского образования и воспитания. Школьный инспектор, являющийся в гимназии с целью присутствовать на испытаниях на аттестат зрелости, начинает словами: «я счастлив, получив назначение» и кончает: «я благодарен за полученный опыт».

Таким образом. русская школа в Болгарии не поставлена в необходимость обременения своих программ. Были, правда, попытки некоторых русских организаций произвести влияние на школу, но попытки эти отвергнуты.

Все четыре гимназии однотипны: реформированные с одним латинским и двумя или тремя новыми языками: французским, немецким и английским.

Число детей в Детских Садах следующее: в Софии — 80 чел. детей, в Пернике — 60 чел. детей и в Варне — 35 чел. детей; всего 175 чел. детей.

Работа в трех Детских Садах требует общей методической централизации; так в Варне в Детском Саду имеются три груп-

ны и один дошкольный класс (второй — при гимназии); в Софии оба дошкольных класса помещаются вместе с Детским Садом.

В Варненском Детском Саду стараниями вновь назначенной заведующей О. Н. Гайдовской разработана к осуществлению в нынешнем году схема занятий с детьми по комплексному методу; серьезное внимание уделено ритмическим упражнениям и пению. Много помогает этому Детскому Саду Представитель В. С. Г. в Варне ген. В. Н. Смердов.

Количество детей в 4-х гимназиях распределяется следующим образом: в Софийской гимназии — 200 чел. (из них 80 приходящих); в Шуменской — 260 чел.; в Варненской — 180 чел. (из них 60 приходящих); в Пещерской — 160 чел.; в Сельско-Хозяйственном Училище — 85 чел. Всех 885 чел.

Директором Русской Софийской гимназии является один из виднейших педагогов Юга России — бывший директор Одесской Городской Мужской 3-ей гимназии А. П. Стефанов. Десятки лет творческой работы над подрастающим поколением связывались в его прошлом с заботами о высокой квалификации педагогического персонала; А. П. Стефанов был директором Педагогических Курсов при Одесском Учебном Округе.

Шуменская гимназия (директор А. А. Бейер) заслуживает внимания в силу очень хороших жизненных условий. Она пользуется бесплатно большим домом и садом, дающим ежегодно до 300 пудов фрукт. Возле дома разбит обширный огород. Гимназии предоставлено право вырубать ежемесячно 200 кубов дров. Затем, город дает ежегодно 30 тысяч лев для покупки сукна, идущего на костюмы гимназистам. Гимназия обладает богатым инвентарем: в библиотеке 7 тысяч книг. Помимо внешних благ, достоинством и отличительной чертой этой гимназии является широко развитая на американский манер самодеятельность учащихся: кружки, собрания.

Задачей близкого будущего, по словам А. В. Арцишевского, является укрепление русской школы в двух местах: в Софии и в Шумене. В Варне велик процент готовых к отъезду и уезжающих родителей; число детей, исключая Детский Сад, сокращается с каждым годом.

Состав педагогов с каждым годом приближается к норме. Вновь принимаемые лица должны обладать высоким стажем и цензом.

Однако, заботами о детях дошкольного и школьного возрастов не ограничивается сфера деятельности Уполномоченного В. С. Г.

В Болгарии живут и учатся 250 человек русских студентов. 40 чел. получают стипендии проф. Уитмора; 10-ти студентам помогает «Комитет по обеспечению высшего образования»; 30-ти студентам дает средства В. С. Г. Сверх этих 30 человек, еще 15-ти студентам В. С. Г. оказывает частичную помощь: одним — обеды; другим — квартиру. Студенты Сво-

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1926
Číslo výtisku: 23
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 527 - 546

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

бодного Университета посещают вечерние лекции, сохраняя, таким образом, возможность иметь дневные заработки. Имеется в виду увеличение числа стипендиатов.

Параллельно А. В. Арцишевским ведутся хлопоты по получению заграничных стипендий для 10 человек.

В этом году предполагается открытие в Софии Русского Народного Университета. Будут отдельные лекции и циклы лекций. Основная задача — дать знакомство с современной Россией. Лекции будут вечерними, что откроет возможность широкого их посещения. Приглашены пока четыре профессора: проф. Бицилли, проф. Демосфенов (политическая экономия и статистика), проф. Иванов (физико-математические науки) и проф. Базанов (право).

Желательно связать с Народным Университетом прекрасную Софийскую библиотеку и Театральную Студию с Массалитиновым, Краснопольской, Пушкаревой и Ярцевым.

Русская Галлиполийская гимназия.

(1921—1926 гг.).

Бывший секретарь Педагогического Совета Галлиполийской гимназии — Л. А. Оленин любезно поделился со мной сведениями о зарождении и первых годах жизни и работы гимназии.

Основана она была в 1926 г. в Галлиполи, в районе расположения войск, эвакуированных из Крыма. Когда эшелоны беженцев отстоялись, было обнаружено 200—300 человек детей, частью бежавших с родителями, частью приставших к войсковым частям. Дети были полуодеты: страдали от недоеданья (получали «голодный» французский паек), от холода и от тесноты беженского расположения, при котором на целую семью нередко отводилась площадь, равнявшаяся размерам койки. На помощь детям пришел Американский Красный Крест, начавший отпускать средства, на которые командиру 1-го Армейского Корпуса ген. Кутепову при содействии представителя В. С. Г. С. В. Резниченко удалось открыть два питательных пункта для детей: в лагере и в городе. При городском питательном пункте вскоре же возник Детский Сад, приютивший вначале 19 человек детей (от 2-х до 8-летнего возраста).

Оставались дети школьного возраста: некоторые из них были выбиты из школьной колеи последней эвакуацией, другие уже довольно долго кочевали с Армией. И хоть тогда никто не думал о длительном беженстве, всем было ясно, что детей надо изъять из обстановки, не соответствовавшей их возрасту.

Благодаря энергии нескольких лиц, особенно, М. А. Крюковской, П. С. Савченко и А. Н. Шестакова стали функциони-

ровать 4 класса гимназии (с 1-го марта 1921 г.). Питание и снабжение детей обувью и одеждой удалось наладить удовлетворительно, чему не мало помог представитель Американского Красного Креста майор Дэвидсон; 1-ый армейский корпус продолжал отпускать «французский паек». Зато учебная часть была крайне слаба; отсутствовали пособия, учебники, тетради, какая бы то ни была мебель. В этом направлении первым помог В. Союз Городов, давший некоторые книги, пособия и около 500 лир деньгами. С 25 июня того же года начались занятия в 5-ом классе.

Для мальчиков был устроен интернат в палатке, данной французами; там же оборудовали сцену, разбили площадку для игр, гимнастический городок. Гимназическая церковь с иконами, писанными на одеялах, также помещалась в палатке. Учащихся, считая и Детский Сад, в 1921 г. было 208 человек: 159 мальчиков и 49 девочек; 104 мальчика жили в интернате. Закончен был первый учебный год гимназии к 1-му октября. Перевод в следующие классы был произведен по поверочным испытаниям.

Осенью начались сильные ветры, и интернат перешел в старый турецкий дом. Сквозь щели дул сквозной ветер, заносило песком; зимой с детских кроватей сметали снег.

Открыли 6-ой класс. Занимались большей частью по запискам. Когда позволяла погода, устраивали естественно-научные экскурсии, школьные спектакли. Внутренняя жизнь гимназии протекала в тяжелых условиях. С одной стороны, тому причиной были учащиеся; среди них были лица, ставшие гимназистами из-за пайка, лица отставшие и отсталые и морально дефективные. С другой — персонал, не объединенный ни единством педагогических взглядов, ни выработанностью программ. До ноября 1921 г. гимназия была опытом гражданского учреждения в военной организации.

В ноябре 1921 г. гимназия переехала в Болгарию в г. Пловдив. Часть учащихся отпала во время переезда; число их сократилось до 138 человек; все жили в интернате.

На каждого ученика по 10 лева ежедневно отпускал 1-ый армейский корпус и по 3 лева стал давать болгарский Комитет Цветинова.

Преподаватели получали после вычетов — 225 лева; воспитатели — по 90 лева (и паек).

Помещалась в Пловдиве гимназия в двух залах, перегороженных цыновками. Учебные занятия происходили в дортуарах. Свою церковь гимназия перенесла в соседнюю — кладбищенскую.

Жизнь большого города Пловдива вредно отражалась на нравах учащихся; прилежание и дисциплина слабели; только воспитанники последних классов занимались с исключительным усердием. Не хватало преподавателей. В довершение бед

произошел арест и высылка в Сербию директора гимназии П. С. Савченко.

Наступило лето 1922 года. Гимназию все больше и больше урезывали в помещении; в артиллерийские казармы, где она помещалась (в 2-х залах), прибывали новобранцы.

Сгорела палатка, где жила часть учеников; число последних опять поднялось до 150 чел. Наконец, вновь назначенному директору И. В. Савицкому удалось перевезти гимназию к подножью Балкан — в Горно-Паничерово. Расположились в ветхих деревянных бараках, во время войны сооруженных для пленных. Город был далек, и гимназия все необходимое получала из рук поставщиков. Начались холода, дожди; дети болели. В классах — бараках рукой можно было достать до потолка; занимались вокруг железных печек, при свете пятилинейных лампочек. Ощущался недостаток учебников: один, два, три учебника на класс; ученики вставали ночью, чтоб готовить уроки, когда придет их очередь на учебник. Гимназию посетил болгарский школьный инспектор; обстановку, в которой протекала ее жизнь, оценил словами: «много лоша». Но все же к весне число учеников увеличилось до 167 чел. Открыли 7-ой класс. Вдали от соблазнов большого города гимназия усердно работала, вызывая симпатии местного общества. Педагогическая корпорация объединилась общностью взглядов. В 1922 г. гимназией были приняты программы, выработанные В. С. Г. Летом того же 1922 года гимназию стали особенно одолевать материальные тяготы; 1-ый армейский корпус, на иждивении которого она состояла, отказал ей в дальнейшей материальной помощи.

Были начаты переговоры о передаче гимназии в В. С. Г. Последний, в лице А. В. Арцишевского, пошел навстречу гимназии, терпевшей длительную и трудную осаду кредиторов — поставщиков.

Ставший у власти кабинет Цанкова (1923 г.) взял на свое попечение содержание русской учащейся молодежи в Болгарии. Постановлением от 23 мая 1923 года за гимназией были признаны права, соответствующие правам болгарских средне-учебных заведений.

В октябре 1923 г. гимназия, именовавшаяся дотоле «Гимназией имени барона Врангеля» была слита с Петропавловской гимназией В. С. Г. и получила название «Русской Галлиполийской Гимназии». Соединенная гимназия была переведена в маленький город Тырново-Сеймен. и начался последний этап в ее развитии.

Устроились в казармах. где раньше помещались Сергиевское Артиллерийское и Кубанское Военное Училища. Учащихся было в 1923—24 уч. году — 252 чел.; в 1924—25 уч. году — 236 человек.

Открыли 8-ой класс. Штат был составлен из персонала обеих соединенных гимназий; директором оставался И. В. Са-

вицкий: инспектором был бывший директор Петропавловской гимназии — М. М. Клингенберг. Гимназия представляла собой почти закрытое учебное заведение с двумя интернатами: мужским (заведывал генерал А. А. Курбатов) и женским (заведывала — вдумчивый педагог — О. В. Федорова). Гимназия была полуклассической с одним латинским и тремя новыми языками: французским, немецким и английским. Появились библиотека, учебные пособия, школьная мебель — имущество б. Петропавловской гимназии. Классы были устроены отдельно от дортуаров. Параллельно возрастали размеры отпускаемых средств; так с ноября 1923 г. по октябрь 1924 г. на общее содержание гимназии было отпущено почти 2 миллиона лева, т. е. вдвое больше, чем в предыдущие годы. Денежные средства гимназия продолжала получать: 1) от «Комитета попечения о русских детях в Болгарии Г. К. Цветинова» и 2) через уполномоченного В. С. Г. в Болгарии А. В. Аршиневского — от Земско-Городского Комитета.

10 августа 1924 г. состоялся первый выпуск гимназии: окончило курс 25 человек (6 чел. получили права на золотую медаль: 6 — на серебряную).

В этом же учебном году было расширено помещение, появилось 8 классных комнат, был произведен ремонт здания и подновлен гардероб учащихся.

В новом 1924—25 учебном году были открыты физический класс и музыкальный зал.

8-го июля 1925 г. состоялся второй выпуск: окончило 26 человек (с правом на золотую медаль — 3: на серебряную — 13). Летом 1925 г. в помещении гимназии были устроены деревянные и бетонированные полы (до того были — земляные); улучшен лазарет, куплена баня на берегу р. Марицы, оборудована общая столовая.

При гимназии было открыто «Общество вспомоществования нуждающимся Русской Галлиполийской Гимназии». Для усиления средств О-ва Правлением была открыта лавка при гимназии, давшая за 1925 г. — 14.981 лев чистого дохода. Помощь учащимся выразилась: 1) в выдаче дополнительного питания слабым здоровьем учащимся (из рассчета от 12 до 6 лева в день на каждого); 2) 13 окончившим гимназию было оказано пособие в размере 400 лев каждому; 3) ряду учащихся были куплены костюмы.

Благодаря талантливому руководству преподавателя музыки Б. П. Колчановского гимназический оркестр (25 чел.) мандолинистов, гитаристов и балалаечников предпринял концертную поездку по ряду городов: в Софии, Пловдиве и Перник общество и пресса чрезвычайно тепло принимали молодых русских исполнителей: последние поражали передачей на своих нехитрых инструментах классических произведений Чайковского, Глинки, Гуно и Верди.

В том же 1925 г. преподавателем математики гимназии Г. Г. Даниловым была написана пьеса для ученического театра «Свадьба функций». Пьеса была дважды поставлена на сцене учениками Галлиполийской гимназии и в силу своих достоинств вполне заслуживает широкой известности.

20 февраля 1926 г. исполнилось 5 лет со дня основания Галлиполийской гимназии. Юбилей был ознаменован сооружением на средства, собранные среди учащих и учащихся, образа Спасителя и образов св. равн. Петра и Павла, исполненных масляными красками и поставленными в киот.

В июле 1926 г. гимназия произвела третий выпуск; окончило 25 чел. За малыми исключениями, все окончившие в первом и во втором выпусках устроились в высших учебных заведениях Болгарии и Европы.

Летом 1926 г. Галлиполийская гимназия была расформирована; мальчики переведены в Шуменскую гимназию, девочки — в Варненскую; несколько человек — в Софийскую. Главным мотивом закрытия гимназии было нездоровое в климатическом отношении положение Тырново-Сеймена: место малярийное, лишенное зелени и даже деревьев, антигигиенически влияло на подрастающую молодежь, вынужденную к тому же большую часть дня проводить в казармах, оставшихся неудовлетворительными после двухкратного ремонта. Отсутствие растительности в Тырново-Сеймене печальным образом отражалось на питании детей: пайка (12 лева на ученика) не хватало, дети недомогали, и к концу 1925—26 учебного года число учащихся в гимназии значительно сократилось. С переводом в Шумен и Варну учащиеся, подавляющее большинство которых живет в интернатах, оказались поставленными в благоприятные жизненные условия.

Педагогический персонал б. Галлиполийской гимназии, за немногими исключениями, получил возможность не прерывать своей работы.

М. Кожина-Заборовская.

Прага.

Традиция в школе.

Место традиции в школе

Во многих случаях абстракция. отвлечение от предмета — лучший способ установить о нем истинное суждение. У русского педагога, насильно «абстрагированного» от своей школы, это употребительное средство поневоле в руках. Столь далекая и столь долгая «абстракция», конечно, союзник плохой, но превратности, новые положения, в каких побывали люди и учреждения за последний десяток лет, оказываются источником либо новых взглядов, либо новых плоскостей рассмотрения. Положение это еще не обещает обязательных результатов, но уже само по себе выгодно для исследования школы, кристалла многогранного.

И в самой школе, и над нею и вокруг нее идет постоянная великая работа. Не место перечислять здесь вопросы, занимающие хотя бы только теперь нашу педагогическую мысль. Исследуя болезни школы, ее деятели указывают на многие элементы, как на негодные, предлагают замену этих атомов другими, вводят в тело школы новые клетки; желая обновить ее существо. Но не во всех случаях помнят, что помимо материала, участвующего в процессе совершенствования школы, важна и обстановка, в которой процесс творится.

Не претендуя таким образом на исключительную важность выдвигаемой нами мысли, мы хотели бы тем не менее указать на ту серьезную, хоть и «обстановочную» роль, которую в школе должна получить умело и любовно созданная традиция.

Что такое традиция?

Наперед следует условиться, что, рассуждая о традиции в школе, мы имеем в виду школу среднюю, или почти ей равную, или вообще близкую. К ней относится круг наблюдений, вызвавших эту тему; кроме того, в высшей школе принцип традиции представляется нам в известной мере уже осуществленным, в начальной же нам не видится возможности его приложения в мыслимой нами форме; может быть ее усмотрят другие. Этого ограничения слишком мало однако, чтобы подойти к положительному определению принципа, как будто угрожающего окостенением живому делу. Традиция — не трафарет, усвоенный вершителями школьных судеб во всей стране, не мертвый, неподвижный в смене лет штамп, налагаемый ими однообразно на все школы. Традиция — живая органическая принадлежность школы города N, школы, находящейся на улице X и основанной в тысяча... таком-то году; она свойство индивидуальное, данную школу отличающее, в ней из ее жизни родившееся. Школа должна иметь свой *особый лик*, но приобретается он не в ухищрениях изменить

всюду на свой образец *структуру* школы как учреждения. Мы этим самым вовсе не хотим, чтобы данная школа усвоила себе особенный учебный строй, виртуозно нагромождала бы и распределяла необыкновенные, отсутствующие в других предметы, непременно вводила бы свои особые методы, как-то оригинальничала и сохраняла бы ту оригинальность десятками лет лишь во имя того, чтобы быть ни на что другое не похожей. Существа школьного дела традиция касаться не обязана, оно может оставаться во многих школах одним и тем же. Традиция, как мы сказали, вопрос обстановки, отчасти еще конкретнее—аксессуаров, чтобы указать в ней объединяемые и трудно отделимые стороны внутреннего и внешнего. Определеннее, это, во-первых, особый *дух* каждой отдельной школы, сообщаемый ей особой идеей или кругом идей, в силу особых обстоятельств ее жизни в ней привившихся. Затем, традиция — это свой собственный *бытовой уклад*, характерный, в другой школе неповторимый. И наконец, это целый ряд явлений чисто внешнего порядка, *фактов* или прямо *вещей*, ярких символов. Вот каковы формы, наполненные традиционным содержанием или ряды элементов, слагающих традицию. Необходимое условие — чтобы этот комплекс идей, чувств, обычаев и вещей не лежал неподвижной ценностью; им должен быть проникнут каждый член школьного организма: не только директор, учитель и ученик, но и истопник, и родители ученика; в маленьком городке и в том квартале большого, где оказалась школа, ее традиции пусть коснутся даже и всех сограждан или соседей. Отстоявшись в школе, все указанные частички прочно оседают в душах, идут преемственно в будущее школьных и людских поколений, из них создается традиция.

Содержание традиции

Не так просто представить себе содержание традиции, начала, как сказано, в высшей степени индивидуалистического, плохо поддающегося описанию. На первый взгляд вообще допустимо сомнение, можно ли говорить о каких-то отличительных, да еще во времени передаваемых чертах каждой из массы единотипных школ. Однако местные особенности могут возникнуть без нарушения формально единого порядка, даже если мы находимся в сфере идей, не говоря уже о явлениях бытового порядка. Если в школе N обращается особое внимание на некоторые предметы, если преподавание их выдающимися, преданными делу учителями ведется с особой широтой и глубиной, обставляется удобствами, специальной библиотекой, кабинетом, музеем, то своеобразный характер данной школы налицо. Если эта тенденция удержалась при очередной или случайной смене руководителей, если интерес остался жив, то он выходит из этой случайности более прочным, обращается в традицию. Как может возникать такой специальный интерес? — Из обстоятельств местных, но также и случайных по началу. Культ Тургенева

понятен будет в Орловской гимназии, подобно тому как любовь к Аксакову в Оренбургской или Уфимской школе 2-ой ступени. Но в русском языке любить больше всего его изящество может и одесский и минусинский словесник: он создаст такое направление в своей работе с учениками, поддержит его в корпорации, вообще укоренит в школе, пока он там. И если бы у нас ценили дух, известную направленность, при выборе заместителя нашли бы такого, который не начинал бы свое, а продолжал бы и укреплял привитое. Точно так же можно и в рамках единых повсюду программ отдавать предпочтение прозе перед поэзией и наоборот, не только в духе личных вкусов учителя, но сообразуясь с духом школы, если бы только он был. Ко всякому иному предмету или циклу их можно приложить все эти рассуждения. Всякие методические эксперименты, обуревающие нынешнюю школу, были бы оправданы во всем своем разнообразии, если бы везде они были связаны прочно с данной школой, имели бы корни в ней, а не сыпались бы изменчивыми циркулярами из центра. Разнообразие сторон, на которые обращает школа особое внимание, невозможно обнять. Тут хорошо ставят внеклассное чтение, там организуют самостоятельную работу учащихся в разного рода кружках. Всё имеет равное право на существование — и журнал, и труппа, и мастерская, и пчельник, и ботаническое общество учеников, пекущихся хоть бы об одной клумбе цветов. Но не из минутного каприза должно это родиться, не по мановению руки случайно залетевшего педагога, энергичного и охочего до экспериментов, а пусть будет выношено школой в ее органической, согласной работе, подчиненной началам, всех в ней проникающим.

Перечисленные детали ведения образования в духе традиции подводят нас и к вопросам воспитания. И в общей постановке последних осуществленное с любовью подчеркивание не должно казаться передержкой, обращено ли оно на качества человека или гражданина, изощряют ли больше ум, воспитывают ли волю, или внушают жизнерадостность, чувство красоты мира прогулками, спортом, ученьем среди природы. Какое значение имеет развитие любви к родному краю, изучение его в создании особой физиономии каждой школы, мы увидим ниже.

Специфический дух, родившийся в работе, отмеченной такими чертами, потребует и своей формулировки. Формула смешна, вредна и лицемерна, когда она голая, но если наша школа богата своим собственным содержанием, то формула поможет его укрепить, а не растерять. Она заранее требует, чтобы с нею считались, уважали ее, готовит к принятию того, что в ней скрыто. Конечно, вступающий в школу за скорлупкой должен получить и зернышко этого орешка. Я вспоминаю одно учебное заведение, где новичков, лишь только они переступили порог, собирали и говорили им: «*наше* главное правило — вежливость со всеми и во всем. Ею мы *гордимся*, ее мы требуем и

от вас, потому что вы уже наши». И это была не торжественная фраза, сказанная в приличный момент, а заповедь, которая всеми исполнялась. Подобным же образом и всякая идея, проникающая жизнь данной школы, должна быть оформлена, заранее в ней всеми принята, вокруг школы известна и новичками постепенно впитана.

В школе, живущей своими, дорогими ей началами, бытовой уклад и распорядок получают также свои особенности. Отчасти мы их уже наметили как формы выражения педагогических идей, могущих сделаться достоянием традиции. Спектакли группы, работа редакции и типографии журнала, студий кружков — это подлинный быт школы, ее повседневность, но не серая, будничная, а веселая, живая. Весьма сложна и разнообразна может быть она. Так принцип бережливости приведет к учреждению сберегательной кассы и вызовет интересные функции маленького банка. Праздник древонасаждения, экскурсия в лес или к историческим местам, устроенные в соответствии с духом особенностей школы и в свое время — все это явления бытового порядка. При повторности и специальной приуроченности они наложат на школу особую печать, будут неотъемлемым элементом школьной традиции, элементом бытовым. Роль вещей в традиции выступит ясно в следующих пунктах.

Местный патриотизм Под выражением «местный патриотизм» разумеется и любовь к родному краю, и гордость им, и не всегда стремление познать его. Напрасно было бы заключать, беря аргументы из эпохи самочинной демобилизации, будто у нас, «скопских», калужских, тамбовских и иных, любовь к своему углу чрезмерно развита за счет общерусского патриотизма. Если примитивное, родовое чувство своего места — атавистическое зло: если оно свидетельствует об отсутствии подлинного, освещенного сознанием патриотизма национального то, наоборот, именно развитие последнего до настоящего уровня питает не противоречащую ему сознательную любовь к родному краю, выделение его сердцем из других частей необъятной России, стремление его познать, ему послужить.

Культуре этих чувств в земляках школа должна служить, быть может, больше всякой иной организации. Польза подобной работы, необходимость ее в русских условиях очень велика. При необъятных пространствах даже и современной России, при бесконечном разнообразии природных условий и жизни населения в разных ее областях, необходимы местные культурные работники-специалисты, и научные и практические. Между тем наша провинция лишена не только специалистов по областям, но и культурных деятелей вообще. Привычный для старой и новейшей России вопль — «нет людей!» самый справедливый в устах так хорошо умеющих вопить россиян. Правда, количество культурных работников за последние дово-

ентные годы сильно возросло. Но мало от этого выиграла глубокая провинция. Получали еще кое-что губернские города, но совсем ничтожна была добыча уездной и сельской Руси. Большинство прошедших высшую школу было зачаровано давно знакомым лозунгом — «в Москву! в Москву!», в столицу вообще. И обе столицы страдали перепроизводством интеллигенции (напр. врачей, адвокатов, инженеров), в то время как провинция исходила тьмой и невежеством от недостатка ее или прямо отсутствия. Надо сказать, что и страшна провинция и неприглядна: там ведь родилась болезнь, которая называется — «среда заела». Потому-то прозябание на случайном заработке в столице, не обеспечивающее даже пользования ее материальными удобствами, предпочиталось скромным, но верным земским хлебам. События последних лет вернули в исходное положение соотношение сил, остановив наметившееся в пользу провинции изменение. Еще недавно я уговаривал в одном письме переманить из Петербурга агронома, раньше бывшего там при винном деле, а теперь оставшегося без работы, на свое агрономическое дело и на верное место в провинцию. Мне отвечали: «не хочет. Мало соблазняет провинция того, кто понюхал столичного дыма». Еще пример, более общий: из двух десятков лиц, принадлежащих к тому поколению молодежи, которое заканчивало высшее образование в грозах войны и революции, вернулось в родной город для работы только трое. Может быть, они не в столице? — О всех не знаю, но одна семья из пяти, закончивших образование, четверых оставила в Москве, одного в Петербурге. Тут, пожалуй, отчасти повинны старые связи с Москвой, но немало лиц из этих 20-ти втянула Москва, несмотря на то, что раньше они были ей чужие.

Нужно ли, впрочем, много доказывать факт культурного централизма в России (дуалистического до настоящего времени), где обе столицы и доныне печатают $^{9}/_{10}$ книг, выходящих в стране. Гораздо больше надо говорить, что этого не должно быть. Культурный поток, едва узнавший путь в провинцию, нужно опять туда направить, и так, чтобы он не обратился вспять. Как это сделать? Практиковавшиеся земские стипендии с отслуживанием за них на месте отчасти служили этой цели. Хотя и допустимо положение, когда человек чувствует себя в отношении инициативы, смелости свободнее в чужом краю, но естественнее всего — если уж в провинции, то работать у себя дома, где часто и материальная база, и знание места, дел и людей, а потому, быть может, авторитет и уважение в кредит.

Главную помощь должна тут оказать школа. Она главный форт борьбы с безлюдьем и лучший проводник культуры. Еще держа в стенах своих юношу, она должна ему начертать путь возвращения. Формы, в каких следует вести эту работу за просвещение и просветителей, связаны с тралинией. Уже фактом своего возникновения школа распространяет вокруг себя культуру, — не только среди тех, кто вошел под ее крышу, но и

широко в стороны. Я слишком бы отвлекся, если бы описал явления подобного рода, которые имели место лет двадцать тому назад в связи с открытием средней школы в одном из захудалых городков. Быстро и незаметно установилась связь ее со всем населением, она приобрела влияние, создала новые отношения в нем самом и между ним и собою в крепких формах. Оставалось бы их запомнить, подчеркнуть и повторять, чтобы обратить такие отношения в стойкую традицию.

Еще прямее и существеннее культурная роль школы по сохранению ее питомцев для работы в родных местах. И их будущая деятельность и подготовляющая работа школы связаны с местной традицией, которую школа должна освоить. Выйдет из этого одна польза, и никаких опасных сепаратизмов и партикуляризмов бояться нечего. Разумеется, русская история должна преподаваться одинаково повсюду, но когда лишь абитуриентом, и то не всегда, рязанец узнает о трудах Иловайского, волжанин — Перетятковича и харьковец — Багалея, то это положение совершенно нелепое. Во многих городах школа не знакомила ученика со старшной, которую он ежедневно попирал буквально ногами. Между тем в городах, богатых старшной, славных в истории, хоть краткий ее курс, притом еще перипатетически обставленный, необходим абсолютно. Но невежественный страх сепаратизма невежество и рождал; только так и можно было блуждать в своих трех соснах. Настолько же следует знать и изучать в школе и географию с этнографией и бытом, даже социальными отношениями. Совсем не доказательство того, что мы ломимся в открытую дверь, знаменитое родиноведение приготовительного класса. В каком возрасте! И то лишь как методический прием!... Одна история местных крупных деятелей и общерусских величин из земляков, услышанная в школе, способна навсегда связать человека со своим краем. И так как это нужно, то нисколько и не страшно. И так как в каждом городе и городке это своя особенность, связанная крепко с землей и уходящая в прошлое, то это местная традиция. И как почтенно школе, как бы она ни была молода, хранить и поддерживать то, что держат в памяти столетние старики, подчас и привирающие; традиции места сделать традициями школы. В небольших городах и самая исследовательская по области работа сосредоточится в школе, с использованием даже сил учащихся. Школьные музеи и кабинеты, при помощи питомцев собранные, — вот те *вещи*, которые причастны традиции, как живое прошлое и свое, местное настоящее. Поэтому нужно весьма приветствовать усиливщийся теперь в России интерес к краеведению, поддержка и насаждение его на местах, поскольку тут не формальное послушание казенному циркуляру, открывающему новый «фронт».

Отводя школе указанную в этом пункте роль, мы делаем ее не только хранительницей готовой местной традиции, она собственно и начинает создавать ее в культурной форме. То,

что было достигнуто земством, все-таки носило слишком практический отпечаток, да и то погибло вместе с ним. И проникновение школы в местную жизнь сулит благие результаты русской культуре вообще, а ей самой обещает расцвет, почетное место среди других факторов местной жизни, и уж нисколько не будет балластом при выполнении ее непосредственных задач. На основе традиции школа становится более жизненной.

Питомец и школа

Раскройте любую книгу воспоминаний, охватывающих всю человеческую жизнь. Лучшие страницы мы всегда прочтем о детских, школьных годах. Сколько яркости, теплоты и любовности в этих настроениях. Но повинно в этом само по себе «невозвратное детство» и очень мало повинна школа. Она ничего со своей стороны не делает, чтобы питомец любил ее, и любит он свою школу за то, что случайно в ней проводит десяток лучших лет своих, а не за то, что она именно *такая*. Школьное «однокашничество» — выражение, кстати так же пахнущее анахронизмом, как и «стрельба из ружья» — не столько дружба по школе, сколько память об общей войне против школы.

Между тем при сознательном использовании тонких струн молодой души школа была бы могущественным ферментом глубоких и крепчайших связей. У гимназистов с бляхой и кокардой под определенным номером или инициалом само собою является корпоративное чувство и сознание превосходства, особой своей цены перед другими. Но как они элементарны, грубы, на каких смешных покоятся основаниях. Они выдуманы самими гимназистами (потому что в них есть потребность), но не привиты школой. И сводятся к тому, что тут не боятся носить опасный третий кант на фуражке, там похваляются тем, что таскают книжки в ремешках, вместо обязательного и ненавистного ранца за спиной, вообще всяк молодец на свой образец налувает начальство. А школа? Она награждает каждого всероссийским билетом, декларацией прав и особенно обязанностей, Господином Министром или Товарищем Наркомом утвержденной. Школа внушает сначала трепет, а потом озорство, но ничем не дает почувствовать своему новичку, что эти ее стены — если не храм, то место светлое, что благо пребывать в них — благо особенное, не то же, что в таких же стенах соседнего квартала или города. Директорская речь после осеннего молебна Богу или Ильичу торжественна, внушительна, говорит о долге перед родиной или мировой революцией, перед школой, но не говорит о главном, о доступном: «Вы — уже наши. Мы вас *любим*. Полюбите и вы нас, потому что у нас есть то-то и то-то: любите это в нашей школе».

Чтобы свою школу любить, надо ее знать. По случаю столетия первых гимназий выпускались «исторические записки». Но для кого эта казенная история? Кому из молодежи под силу язык этих записок, даже при нарочитом желании узнать судь-

бы своей школы! То, что столетняя школа не имела своего музея, обстоятельство возмутительное. Где он заводился, немногим лучше. Он существовал для счета институтов школы в отчетных представлениях по начальству о преуспеянии, но не для учеников, слава Богу, если раз посещавших его в группе, классом. Между тем уже через пять—десять лет с основания школы можно собрать, показать и рассказать много интересного, оживить мертвые стены. От каких педагогических усилий избавило бы при обычной будничной работе только одно такое слово; какую охоту работать в этих стенах несло бы оно! Свой музей — душа школы и в каждой он должен быть. — История выдающихся товарищей десятилетнего карапуза, творят ли они жизнь или ушли полвека тому назад, не золотом должна писаться на холодных мраморных досках, не всегда и вмещавших выдающихся. Начертанная словами, сопровожденная демонстрацией реликвий, если они есть, в пылкой душе карапуза, эта история — источник законной гордости таким товариществом, опять-таки обязывающей его поддерживать зажженную свечу.

Роль *вещей* в традиции тут очевидна. При таком взгляде она еще усиливается. Сколько, бывало, мы слышали нападок на форму, будто бы засушивающую душу. Так оно и было, когда речь могла идти о всероссийской униформе, общем футляре — одинаковом мундире. Но в плоскости нашего рассмотрения и сама форма и ее индивидуальные отличия в номерах и инициалах приобретают смысл символа, за которым действительно свое содержание.

Значение старых школьных зданий оценено лишь недавно, да и то деятелями искусства, а не педагогами. Оставляя в стороне великолепие александровского ампира, ведь и в николаевской гимназии можно найти много хорошего, эти стены часто в гораздо меньшей степени «казарма», чем приютившееся за ними учреждение, все равно, до- или по-революционное. К сожалению, в новейшее время правила «школьного» строительства создают какую-то стандартную постройку, забывая об эстетике. Храм познания, здание, рассчитанное на ряд поколений, не только должно иметь южное освещение и исчисленную кубатуру воздуха, но и светиться особым светом, дышать особым воздухом, хранить в себе запах времен, запах традиции, оно само должно внушать любовь.

В такой атмосфере будут только умножаться формы связи и преемства. На этой почве вырастет любовь к школе, традицией воспитанная и ее питающая. Она всюду оформится в «Общества бывших питомцев N...ской школы». Такое общество содействует школе духовно, морально, а иногда, быть может, и вещественно: его члены черпают в своей связи и общей памяти о школе новые силы; в нем могут быть нити вообще культурного преемства на местах. И для каждого настоящего питомца школы такая связь с нею бывших — лишнее memento о том,

чем школа для него должна быть. Пока же наша школа была такими связями бедна. Она завела «выпускную группу» — фотографию, памятные жетоны с датой выпуска и прощальную вечерю. Последняя бывала очень трогательна, но не секрет, где был гвоздь ее для многих сотрапезников, — в том, чтобы курить в открытую и «вместе с учителями» выпить водки. — Акт и ранее был явлением характера традиционного. Но форма этого школьного праздника требует оживления, либо живого дополнения. Если нужно, чтобы был переменный день торжественно-формального школьного отчета перед обществом, то кроме акта у школы должен быть свой постоянный праздник, связанный с датой, совершаемый по *чину*, но живому и веселому, вообще так поставленный, чтобы его ждали и помнили из года в год.

Проведение в жизнь трад начала

Уже при самой постановке вопроса о традиции в школе две мысли бегут ему напротив: что традиции возможны и действительно существовали в учебных заведениях так наз. закрытых, где питомцы самой обстановкой тесно связаны со школой, и затем, что и в таких-то заведениях традиции были чаще всего плохие, как в самом деле было принято в широкой публике думать о школах военной, духовной и так наз. привилегированной. Оставим факты, о которых отрицательные суждения справедливы, но будем помнить, что недавно мы вообще считали за плохое многое такое, что признаем теперь за хорошее, а кроме того настоящее плохое слишком бранили, настоящее же хорошее совсем часто замалчивали. И наконец, ничто не должно мешать желанию дурное изменить в хорошее. Из многих школ, с которыми столкнул меня личный опыт, наилучшее впечатление оставила военная школа, как ни странно это на первый взгляд. И помимо иных причин, я приписываю это тому, что вообще дух традиции витал в ней и что традиции были в целом добрые. Невозможные отдельные выходки, темные пятна, традицией освященные, не могли этого впечатления уничтожить. И это тем более, что у меня уже создалось ранее предубеждение против военной школы.

Существеннее первое сомнение: можно-ли ставить дело на началах, описываемых в этой статье, в школе, отпускающей своих учеников после уроков, владеющей ими только четверть дня? — И можно и нужно. Слабое место нашей прежней школы и было в слабости связи ее с детьми, — учениками, но не питомцами. Над установлением такой связи необходимо поработать. И труд и время для этого понадобятся. Но никакой революции намечаемые здесь — не методы даже, а маленькие приемы и не делают. Революция должна произойти в духе ученика и учителя, пока еще чающих избавления, освобождения в трелях последнего звонка. Ясно конечно, что все понесут больший труд при таком характере школьной работы. Но нужно-ли

молить о сокращении числа уроков, о добавлении новых лиц по штатам — хранителей, водителей, лаборантов? — Нам кажется, что существо дела тут не в формальных изменениях, а в реформе сознания, в усвоении нового подхода. Ни приказы по фронту просвещения, ни музейно-экскурсийного дела спецы или краеведы, откомандированные в школу для «внедрения новых начал», не создадут того, что мы с традицией связали и ей приписали. Но некоторые регулирующие это дело меры в общегосударственном масштабе были бы полезны. Во первых, как мы видели, оно требует известной автономности, свободного права школы отдавать некоторым сторонам особое внимание и предпочтение. При уверенности, что ее деятели надлежаще подготовлены, право это должно быть дано. Затем, так как единомыслие в педагогич. вопросах особенно важно с развиваемой нами точки зрения, то оно должно быть обеспечено. Это означает, что заведующему школой и его сотрудникам должна быть позволена роскошь, раньше доступная лишь министрам и их товарищам — браться за совместную работу по соответствию, отказаться от нее «по несоответствию во взглядах». Мы не хотим решать тут вопроса, что лучше — директору выбирать учителей, или учителям директора; однако голос людей местных и корпорации безусловно должен иметь вес. Пока же педагогические советы, — все равно, по чьей вине, — могут завидовать согласованности оркестра бродячих музыкантов. Распоряжение, свободное раньше, специальными суммами есть материальное средство вести дело в соответствии с нуждами каждой школы.

Не надо, впрочем, увеличивать числа полезных общих мер. Положение не таково, чтобы его загонять в рамки закона. Ведь и все конкретные формы, указанные в предыдущем изложении, только примерные. Иначе и не может быть при нашем понимании традиции: она — не броня для косности и мертвечины, а начало живое, стимул гибкой и творческой работы. Многосторонние ее результаты не замедлят сказаться. Школа будет цельным организмом. Непосредственные ее задачи осуществятся потому, что работа в такой школе облегчится: усилий со стороны педагогов потребуется гораздо меньше, так как ученики-питомцы будут на них отвечать радостным рвением. Стадное чувство классной толпы организуется в социальное чувство, что так важно для русского человека, которому начала солидарности всегда плохо сообщались и никогда не упражнялись. Поставленная так школа окажется могучим фактором влияния на местную среду, в которой она будет более почтима: выросши сама она станет центром провинциальной культуры основанием ее развития. Сумма местных движений даст в итоге культурный расцвет всей страны.

К. Сочтсв.

О преподавании физико-математических наук в русской средней школе.

Статья V*).

ОПЫТ, ИНТУИЦИЯ И ЛОГИКА В ШКОЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ.

Ответ на вопрос, какую роль при преподавании геометрии надо отвести геометрическому опыту, творческой интуиции и логике доказательств, верней всего и скорей всего получим, если, с одной стороны, вникнем в природу геометрии, в происхождение (источники зарождения) у нас геометрических представлений и идей и путей их дальнейшего развития в науку «геометрическую» («чистую геометрию»), а с другой стороны, если примем во внимание те цели, которые преследуются геометрией, как школьным предметом преподавания.

Начну с этого последнего.

I.

В предыдущих моих очерках вопрос о *целях преподавания* в школе математики вообще и геометрии в частности был разобран довольно подробно. Отсылая читателя к этим своим статьям, повторю здесь, в связи с темой настоящей статьи, кратко, что было там сказано собственно о геометрии, важнейшем из математических предметов преподавания.

Геометрия имеет в школе, если можно так выразиться, троякое значение: 1) общеобразовательное, 2) орудия изучения

*) Настоящая статья открывает ряд очерков, которые являются продолжением очерков, печатавшихся под тем же заглавием в «Русск. Школе за Руб.» два-три года тому назад (см. №№ 4, 5—6, 9 и 10—11). В тех очерках были затронуты общие вопросы преподавания Математики и Физики и в общих же чертах намечено содержание каждого из обычных математических школьных предметов преподавания.

Статьи эти послужили материалом и высказанные в них мысли — руководящими при разработке организованной Педагогическим Бюро Комиссией программ современной средней школы, представленных на рассмотрение 2-го Педагогического Съезда (см. доклад комиссии «Бюллетень Педаг. Бюро» № 6, 1924 г., стр. 47). Оживленные прения, в частности мои замечания к предложенным программам, см. там же стр. 52—61.

Развитием этих идей был затем прочитанный мною в 1925 г. в Русском Педагогическом Институте имени Яна Амоса Коменского в Праге краткий курс «Дидактики и Методики Математики». Настоящие статьи будут рассматривать уже отдельные частные вопросы, а также останавливаться на подробностях преподавания и программ отдельных глав математики и физики.

других предметов (наук), главным образом физики (в широком значении этого термина, т. е. с Механикой, Космографией и Химией) и, наконец, до известной степени, 3) техническое, подготовляя к будущему техническому черчению и конструированию, т. е. умению «начертить конструкцию» и особенно «читать чертеж», что, по нашим временам, так необходимо не только инженеру или технику, но и так наз. «квалифицированному» промышленному рабочему.

1. В связи с этим главной целью преподавания геометрии, является развитие в учащихся пространственного представления (воображения), вообще говоря весьма слабо развитого не только у среднего интеллигента, но и у многих техников.

2. Затем целью преподавания геометрии является научить и приучить мыслить точно, отчетливо и активно.

3. При преподавании геометрии надо научить умению *пользоваться методами геометрии и отдельными ее теоремами при изучении других научных дисциплин.*

4. Наконец геометрия должна дать учащемуся *владение точным «геометрическим» чертежом.* Этой цели служат такие отделы Геометрии как Геометрическое Черчение, Проективная Геометрия и ее техническое применение — Начертательная Геометрия.

Уже самое выявление и подчеркивание этих главных целей преподавания геометрии является на половину ответом на поставленный в начале этой статьи вопрос. Но, для того, чтобы достигнуть целей преподавания геометрии, недостаточно только правильно их наметить. Конечно, не поставив правильно этих целей, нельзя их рационально и систематически осуществить. Помимо анализа целей, нужен и анализ путей. Надо разыскать правильные пути для вернейшего и с наименьшими затратами осуществления намеченных целей. А здесь надо исходить из:

1) Природы данной науки и ее школьного видоизменения — предмета преподавания; и

2) Природы ученика, его психики и свойств его ума в школьном возрасте.

Бросим поэтому, самый беглый конечно, взгляд на происхождение и развитие геометрии, на то, откуда и как зародились в человеке основные геометрические понятия, как и в какую уложились они систему аксиом и постулатов, и как на этом фундаменте развилось современное, богатейшее здание научной геометрии; какую роль при этом играли опыт, интуиция и логика. Перейдя затем к геометрии школьной и исходя как из характеристики геометрии и целей ее преподавания, так и из соображений педагогических, наметим, как преподавать геометрию в средней школе.

2.

Математики и философы знают, что по вопросу *о природе наших основных геометрических представлений*, т. е. представлений о свойствах пространства, существует два главных, борящихся между собою, течения в философии математики.

Одно, которое обычно связывают с именем *И. Канта*[1]), считает пространство «априорной, предшествующей всякому опыту, суоъективной формой нашего воззрения»[2]). По теории Канта пространство есть «необходимое представление a priori», лежащее в основе всех внешних наглядных представлений, т. е. его следует рассматривать «как условие возможности явлений, а не как некоторое зависящее от них свойство». «Отдельные арифметические действия, отдельные геометрические фигуры суть, по Канту, пишет *В. Вундт*[3]), все только построения внутри чистого наглядного представления времени и пространства». Пространство, пишет Кант, есть лишь форма внешнего созерцания, а не реальный предмет, который можно наблюдать внешним образом. Пространство есть нечто, объемлющее всё; но это нечто не имеет объективного существования, а есть лишь форма нашего воззрения, представляет собою лишь простую возможность для нас внешних явлений, по скольку они могут существовать сами по себе. Таким образом наглядное представление пространства делает возможным для нас внешний опыт и поэтому оно само не может быть объясняемо из опыта. Кант утверждает, таким образом, субъективный характер пространства. Такой же априорный и, значит, субъективный характер, приписывает Кант и *времени*. Представление о времени так же для нас необходимо и дано раньше всякого опыта, как и представление о пространстве, на чем основывается, по Канту, «аподиктическая достоверность всех геометрических принципов»[4]). Такое трансцендентальное происхождение признавал Кант не только за самим пространством, но и за аксиомами геометрии Эвклида, потому что все аксиомы геометрии являются для нас необходимо верными, и мы не можем представить себе пространство, в котором эти аксиомы не имели бы места. Ни Кант, ни его последователи, число которых было весьма велико в XIX веке, не отрицают значения опыта, «чувственного представления». Они всё же утверждают, что «математическое

---

[1]) Не имея под рукой сочинений И. Канта, излагаю его, впрочем хорошо известные, взгляды по работам ниже указанных авторов.

[2]) См. проф. А. В. Васильев «Пространство, Время, Движение». Историческое введение в общую теорию относительности. Берлин, 1922 г., стр. 54 и затем 56.

[3]) *В. Вундт.* «Общее учение о математическом методе». См. Сборники «Новые идеи в математике», № 1, стр. 25, 23.

[4]) *О. Гольдер.* «Наглядное представление и мышление в геометрии». Сборник «Новые идеи в Мат матике». № 8: Математика и философия I, стр. 79.

наглядное представление независимо от эмпирического наглядного представления. Хотя мы можем — говорит Л. Нельсон — притти к отдельному сознанию его лишь путем абстрагирования от эмпирического наглядного представления, но оно имеет независимое от последнего происхождение. Кант назвал его *чистым* наглядным представлением. Следовательно, чисто наглядное представление лежит в основе всякого эмпирического измерения, как условие его возможности [5]). Кант отводит внешним объектам чисто служебную роль. Они являются лишь поводом для выявления нами интуиции пространства и свойств геометрических фигур. «Воспринимая в чувственном объекте то, что является в нем чистым наглядным представлением, мы получаем предмет математического понятия, для которого внешний объект представляет лишь случайный повод, но который в остальных отношениях принадлежит целиком чистому наглядному представлению. Этим путем, например, чувственный треугольник становится поводом к образованию идеи геометрического треугольника» [6]).

Как сказано выше, взгляды Канта были в первой половине XIX века, наиболее распространенными среди философов и ученых. Взгляды его особенно пришлись по вкусу метафизикам. Характеризуя их отношение к идеям Канта, *Гельмгольц* говорит [7]): «Кант... объявил аксиомы геометрии положениями, данными a priori ранее всякого опыта, чистою интуициею. С этих пор чистая интуиция стала прибежищем Метафизики, и метафизики всех сект единодушно борятся против всяких попыток рассматривать аксиомы геометрии почерпнутыми из опыта и потому подлежащими опытной проверке».

Такова суть в общих и существенных чертах взглядов Канта, его последователей, а также примыкающих к нему на происхождение у нас идей — понятий времени, пространства, пространственных форм и аксиом, лежащих в основании геометрии, а также на роль опыта и наблюдений (созерцаний) в возникновении и развитии этих идей.

Прежде чем перейти к характеристике второго философского математического течения в этих вопросах, течения, которое во главу угла ставит именно опыт, приведу здесь промежуточную точку зрения. Эта промежуточная точка зрения не отрицает за пространством реального, объективного существования во вне, но считает, что представление о нем является для нас основным, вне всякого опыта в нас существующим. Для иллюстрации этой точки зрения приведу слова

---

[5]) См. его статью в вышеуказанном сборнике: *Л. Нельсон.* «Замечания о не-Эвклидовой Геометрии и о происхождении математической достоверности».

[6]) *В. Вундт.* Цитированная статья, стр. 24.

[7]) Проф. *А. В. Васильев.* Цитированное сочинение, стр. 56.

Г. Грассмана, одного из творцов учения о протяженности. «*Геометрия* — говорит он — как и механика, относится к некоторому реальному бытию, каковым для геометрии является пространство. Ясно также, что понятие пространства ни в коем случае не может быть порождено мышлением, но всегда противостоит последнему, как нечто данное. Тот, кто стал бы утверждать противное, тот должен был бы вывести из чистых законов мысли необходимость трех измерений пространства, а это очевидно невозможно». Несколько дальше он высказывает ту же мысль еще определеннее: «Говоря выше, — подчеркивает он, — что наглядное представление противостоит мышлению, как самостоятельно данное, мы не думаем этим утверждать, будто мы получили наглядное представление пространства лишь из рассмотрения пространственных вещей. Оно является основным наглядным представлением, которое дано нам вместе с открытостью наших чувств для чувственного мира и которое присуще нам так же изначально, как тело душе. То же самое можно сказать относительно времени и относительно движения, основывающегося на наглядных представлениях пространства и времени»[8]).

Перейдем теперь к такой же краткой, сгущенной характеристике противоположной точки зрения.

3.

Противники Кантовского взгляда на происхождение идеи пространства исходят как раз из *опыта*, как основы возникновения у нас идеи пространства с его определенными свойствами. Они смотрят на опыт, как на первичный источник наших основных геометрических представлений, являющихся лишь идеализацией данных непрерывно бессознательно повторяющегося с первых же дней нашей жизни опыта.

Взгляд этот в настоящее время является преобладающим. На нем объединяются взгляды как математиков, так и философов-психологов, занимающихся вопросом о происхождении основных математических понятий.

«Повсюду, где мы в состоянии проследить — пишет *В. Вундт*[9]) — основные положения математики до их источников, мы находим в основе их индукции из опыта». И далее: «Обстоятельства, при которых появились самые первые геометрические положения, не оставляют никакого сомнения в том, что они возникли аналогичным образом».

В книге проф. *С. А. Богомолова*[10]) об основаниях геомет-

---

[8]) *Г. Грассман.* «Чистая математика и учение о протяженности», введение в книгу его «Die lineale Ausdehnungslehre, ein neuer Zweig der Mathematik», 1877 г. См.: Идеи в Матем. № 1, стр. 67—68.

[9]) *В. Вундт.* «Общее учение о математическом методе», стр. 36 и 37.

[10]) Проф. *С. А. Богомолов.* «Основания Геометрии», 1923 г., стр. 34.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1926
Číslo výtisku: 23
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 547 - 566

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

рии проводится та же мысль: «геометр при своих построениях имеет в виду действительное пространство. Правда, он идеализирует его в исходных аксиомах; но ведь то же самое делает и физик, отвлекаясь от второстепенных сторон изучаемого явления. Подобно физику, и геометр заимствует исходные положения из опыта, правда — опыта мысленного и весьма утонченного, и очень немногое он заимствует отсюда, обращаясь затем к логическим выводам; но всё же в основе геометрии оказывался опыт (при посредстве интуиции)».

Той же точки зрения придерживается ряд других выдающихся современных математиков и философов, которые в этом отношении определенно противопоставляют свою точку зрения Кантовской, иногда очень резко его критикуя. Так, например, проф. *Ф. Клейн* [11]), на которого нам уже не раз приходилось ссылаться, откровенно признается, что когда он пытался читать Канта, то по большей части не понимал его. Еще резче выражается проф. *Больцманн;* он говорит[12]): «Я вполне согласен с Ф. Клейном в отрицательном отношении к учению Канта. Я совершенно не понимаю, как можно говорить о доказательствах из наглядного представления. Когда я читаю Канта, я совершенно не понимаю, как разумный человек может писать это. Наглядное представление ровно ничего не доказывает. Наглядное представление есть лишь повторение того, что мы восприняли чувственным образом. Я не могу совершенно понять того, что человек приносит с собою наглядное представление пространства, которое находится над опытом или до опыта; я не знаю, как это следует себе представить».

Определенным сторонником этой эмпиристической теории происхождения наших основных геометрических понятий является также *Ф. Энрикес*. «Говорили уже мы, пишет он [13]), что понятия эти возникают в результате идеализации опыта, непрерывно повторяющегося в том периоде нашего умственного развития, который предшествует периоду полной сознательности». Разбираясь глубже в вопросе, автор связывает возникновение определенных геометрических идей, разных отделов геометрии с деятельностью определенной группы органов чувств и приходит к следующему заключению [14]). «Итак, три отдела геометрии, а именно: теория непрерывности (познание пространства *Д. С.)*, геометрия меры и геометрия проективная, поскольку вопрос идет о психологических источниках происхож-

---

[11]) *Ф. Клейн — А. Гофлер.* «Пограничные вопросы Математики и Философии». Два собеседования, происходившие в Венском философском обществе 5. X. 1905 г. и 19. I. 1906 г. Нов. Идеи в Матем., № 8. Математика и Философия I, стр. 126.

[12]) Приложение к предыдущей статье стр. 124.

[13]) *F. Enriques.* «Zagadnienia dotyczące Geometrji Elementarnej». Том I. «Krytyka Podstow». Польский перевод со 2-го итальянского издания St. Kwietniewskiego i Wl. Wojtowicza. Warszawa 1914 г., стр. 11.

[14]) Там же, стр. 12.

дения их основных понятий, связаны соответственно с тремя категориями наших чувств: с общим мышечно-осязательным чувством (вся наша кожа *Д. С.)*, со специальным чувством осязания (обыкновенно руки *Д. С.)* и со зрением».

Таким образом, и речи не может быть ни о каком врожденном, вне всякого опыта в нас существующем представлении о пространстве и времени. Наоборот, это представление является результатом опыта, сначала совершенно бессознательного.

Установив самую суть различных двух основных течений философско-математической мысли, посмотрим теперь, как на фундаменте основных наших пространственных представлений зарождается и затем развивается наука геометрии. Попрежнему будем весьма краткими, давая только суть вещей, основные положения, которые будут непосредственно связаны с основной задачей настоящей статьи — выяснить, как преподавать в средней общеобразовательной школе геометрию.

4.

Что лежит в основании геометрии?

Если мы проследим ход доказательства какой-либо геометрической теоремы, то увидим, что оно опирается на теоремах, ранее доказанных, которые в свою очередь основываются на теоремах, еще ранее доказанных и т. д. Подымаясь таким путем к «истокам» геометрии, дойдем, в конце концов, до таких основных положений, которые сами уже не доказываются, а принимаются за правильные без доказательств.

Что же это за основные положения и почему они принимаются за правильные без всяких доказательств?

Изучая эти основные положения, называемые в геометрии *аксиомами и постулатами*, увидим, что они представляют собою группу наиболее простых соотношений между *основными геометрическими понятиями*, которые лучше даже назвать «*первоначальными понятиями*».

Геометрия знает много понятий, которые определяются исходя из других понятий, более по отношению к ним первоначальных, те, в свою очередь, — из еще более первоначальных и т. д. *И этот ряд сведений, дробясь на всё более и более простые определения, приходит к таким первоначальным понятиям, которые уже не могут быть определены.*

«Итак, помимо аксиом, принимаемых без доказательства, в основе геометрии лежит известное число понятий, принимаемых без определения и называемых *основными* или *первоначальными;* они потому именно и не могут быть определены, что являются основой всех геометрических определений» [15]).

Более того, попытка определить их приводила обыкно-

[15]) Проф. С. А. Богомолов. «Основания геометрии», стр. 9.

венно к результату прямо противоположному — только затемняла совершенно ясные сами по себе для всех понятия.

Так, напр., простейшее геометрическое понятие «*точки*» определяется у Эвклида таким образом[16]): «Точка есть то, что не имеет никакой части». Всякий согласится, что здесь нет в сущности никакого определения. и вообще, если не иметь уже представления о «*точке*», совершенно нельзя понять, что эта фраза означает. Есть у Эвклида и другое определение точки [17]). «Концы же линии суть точки». С первого взгляда кажется, как-будто это понятно и точно. но, во-первых, оно требует предварительного определения (или создания у нас тем или иным путем) понятия «*линии*», так что «*точка*» перестает быть понятием первоначальным, а, во-вторых, более глубокий анализ этого определения показывает, что это определение понятно только тому, кто уже имеет понятие о «точке» и никоим образом ее определением не является.

Так же неудачна у него попытка дать определение «прямой», тоже одного из первичных геометрических понятий. А именно четвертое по порядку определение у Эвклида гласит: «Прямая линия есть та, которая лежит равно своими точками».

Неясность этого определения повела к целому ряду его толкований [18]), начиная с «комментариев» *Прокла* и до наших дней. а также попыток заменить его другим. «лучшим» определением.

Так имеем еще два определения «прямой», данные древними. Одно из них. приписываемое Платону. не более ясно. чем Эвклидовское. Платон определяет прямую так [19]): «Прямая линия есть та. которой края заслоняются посредствующими точками». Это определение явно основано на известном практическом «визировании» прямой. Интересно указать здесь. что к этому определению прямой примыкает одно из определений ее, которое находим у *Н. И. Лобачевского* в его

---

[16]) На русском языке имеется несколько изданий «Начал» Эвклида. Наиболее известным является издание проф. *Ващенко-Захарченко* 1880 г. Я цитирую Эвклида по имеющемуся в моей библиотеке переводу проф. *Ф. Петрушевского* «Эвклидовых Начал восемь книг а именно: первые шесть. одиннадцатая и двенадцатая. содержащие в себе *Основания геометрии*». Перевод с греческого *Ф. Петрушевского*, с прибавлениями и примечаниями Петербург. Типография Департамента Народного Просвещения 1819. Книга первая. Определения. I. Стр. 1.

[17]) Там-же. определение 3. Ниже я это издание называю кратко «Эвклид — Петрушевского».

[18]) Толкования эти основаны даже на различном грамматическом разборе предложения, в котором Эвклид выразил свое определение «прямой» — Во многих сочинениях XIX века, особенно 2-ой его половины — можно найти историю этих толкований и попыток определения прямой Некоторые из этих сочинений указываются мною в подстрочных примечаниях.

[19]) См. «Эвклид—Петрушевского», стр. 409, примеч. 2 и др. сочинения.

мемуаре «*О началах геометрии*». Он говорит[20]): «Прямая линия называется та, которая между двух точек сама себя покрывает во всех положениях».

Гораздо больше посчастливилось третьему определению «прямой», данному в древности, именно определению *Архимеда*[21]): «Прямая есть кратчайшая из линий, те же концы имеющих». Что в этом определении понятие «прямая» не является первоначальным, а основано на других, а именно на понятиях *точки, расстояния, равно, больше и меньше*, особенно ясно видно из обычной, приводимой в учебниках формулировки этого определения прямой, а именно: «Прямая есть кратчайшее расстояние между двумя точками». Тем не менее это определение получило, как сказано выше, наибольшее распространение. Оно было принято французским математиком, *А. Лежандром* в его знаменитых «Éléments de Géometrie», имевших громадный успех и которым подражали все дальнейшие учебники геометрии, чем и объясняется, между прочим, популярность этого определения. А между тем, помимо сказанного выше о недостатках этого определения «первоначального» понятия «прямой», против него можно возразить и по существу. Так, еще Даламберт писал[22]): «откуда известно, что от одной точки до другой, есть только один путь кратчайший? Почему не могли бы быть многие, все различные, все равные и все кратчайшие?»

Желание определить «прямую» и неудовлетворительность даваемых определений привели к тому, что существует весьма много «определений» прямой, опирающихся на различных ее свойствах и предполагающих существование у нас уже целого ряда весьма по существу сложных понятий, как, напр., «движение», «покой», «направление» и т. п.

Отсылая читателя к специальным сочинениям по этому вопросу[23]), приведем для иллюстрации некоторые из них и в частности данные русскими геометрами. Так, напр., определение Прокла-Лейбница: «Прямая есть такая линия, которая остается неподвижной, когда ее вращают около двух ее непод-

---

[20]) *Н. И. Лобачевский.* «О началах геометрии», с примечаниями А. Н. Желтухина. СПБ. 1908 г., стр. 11. Лобачевский, сейчас же после этого определения прямой, приводит пример такой: «Такова в плоскости круга линия, которой точки остаются на месте, когда круг покрывает сам себя другою стороной».

[21]) См. «Эвклид—Петрушевского», стр. 409, примеч. 2 и другие сочинения.

[22]) «Mélanges de litérature, etc. T. V. pag. 205. Цитирую по «Эвклид—Петрушевского», стр. 409.

[23]) См., напр., *Ф. Энрикес.* «Начала геометрии», русский перевод статьи из «Enzyclopedie der mathematischen Wissenschaften», III, I, Heft I. — Новые Идеи в Математике, № 9. Далее того же автора не раз уже цитированное мною сочинение: «Zagadnienia dotyczące Geometrji Elementarnej». T. I. Krytyka Podstaw, глава III. О понятии «прямой и плоскости», napsal Ugo Amaldi. стр. 33—37 и 44—49. См. также «Энцик. Элементарной Математики», т. II., кн. I. «Основания геометрии», и др.

вижных точек». Это несколько неуклюжее определение проще и понятнее дает нам «прямую», как «ось вращения» тела.

Г. Грассман определяет прямую, как ту «линию, которая сохраняет в каждой из своих точек постоянное направление».

Интересно определение прямой, связанное с именем опять-таки Лейбница и затем принятое и развитое Больян и Н. Лобачевским и их учеником Cassani: «Прямая есть геометрическое место точек, находящихся на одинаковом расстоянии от трех точек правильной тройки» (т. е. вершин равностороннего треугольника).

Приведем здесь одну из первых русских попыток дать удовлетворительное определение прямой, а именно, относящееся к самому началу прошлого столетия, определение *Гурьева*[24]): «Когда две точки одной линии, лежа на двух точках другой, делают, что и самые линии лежат одна на другой, то каждая из оных называется прямою».

Мы остановились на попытках определения «прямой» и «точки», чтобы показать на этих примерах, как не только трудно, а, собственно говоря, совсем не поддаются определению такие первоначальные понятия как «точка», «прямая», «плоскость» и некоторые еще другие. Понятия эти ясны сами по себе, и попытка определить их только затемняет их смысл. О таких понятиях хорошо сказал наш великий геометр Н. И. Лобачевский: «Словами нельзя передать совершенно того, что мы под этим разумеем: понятие приобретено чувствами, мы его постигаем»[25]). Ненужность, не только бесполезность, а пожалуй вред определения ясных самых по себе первоначальных понятий геометрии сознана уже давно. Приведу здесь прекрасные слова математика-философа *Б. Паскаля*[26]): «Самое лучшее правило, которому должны следовать люди, состоит не в том, чтобы всё определять и всё доказывать, или же, наоборот, ничего не определять и ничего не доказывать, но в том, чтобы держаться середины — не определять того, что ясно само по себе и для всех понятно, и давать определение всему остальному, а также в том, чтобы вовсе не доказывать вещей общеизвестных и приводить доказательства для всего остального. Против этого правила одинаково грешат и те, которые берутся всё определить и всё доказать, и те, которые не делают этого относительно вещей, не очевидных самих по себе. Этому в совершенстве учит нас геометрия. Она не определяет *пространства, времени, движения, числа, равенства* (курс. авт.) и многих других подобных им *терминов* (курс. наш), потому что термины эти для всякого, понимающего

[24]) *Гурьев.* «Опыт о усовершенствовании Элементов Геометрии», стр. 205. «Основания Геометрии»: изд. 1811 г., стр. 3. Цитирую по «Экв.—Петруш.», стр. 410.

[25]) *Н. Лобачевский.* вышеназванная статья его, стр. 6.

[26]) «Pensées de Blaise Pascal», I pr. art. 2 Цитирую по Ш. Фрейсинэ: «Очерки по философии Математики», 2 изд. СПБ. 1902 г., стр. 2.

язык, до того естественно обозначают называемые ими предметы, что попытка объяснить их привела бы скорее к затемнению, чем к разъяснению их смысла».

Таким образом уже почти три века тому назад прозвучал предостерегающий голос математика-философа относительно бесполезности и даже вредности определения основных, первоначальных геометрических понятий. Но должно было пройти еще более двух столетий, прежде чем в геометрии окончательно утвердился принцип неопределяемых первоначальных понятий и не доказываемых основных между ними соотношений (аксиом, постулатов). Датировать это обстоятельство правильнее всего было бы временем появления лекций Паша (1881 г.) по «Новой геометрии», который ясно выставил, и в своей геометрии их придерживался, следующие два требования[27]):

1) должно открыто выставить, как таковые, *первоначальные* понятия, с помощью которых логически определяются все прочие понятия;

2) должно явно выразить основные положения *(постулаты)*, с помощью которых доказываются логически другие положения *(«теоремы»)*, как *логические отношения* между первоначальными понятиями независимо от их значения.

Не имея возможности дать *прямое* точное определение первоначальных понятий, мы в аксиомах и постулатах дали им, если так можно выразиться, *неявное* определение. Часто бывает так, что несовсем для нас понятное слово становится для нас понятным, ясным по своему значению, если оно встречается в предложении, все слова которого нам понятны. «Предложения, которые дают таким образом смысл какого-нибудь слова на основании известного значения заключающихся в нем других слов, можно было бы назвать *неявными определениями* в противоположность обыкновенным определениям, которые можно было бы назвать *явными определениями...*; точно так же часто *два предложения*, соединяющие два новых слова с известными словами, определяют смысл их»...[28]).

Слова, служащие для обозначения первоначальных понятий, являются по существу дела *терминами*, названием того, с чем приходится иметь дело в геометрии. И весьма возможно, что Эвклид в своих «определениях» вовсе и не хотел давать строго научных определений, как это мы себе представляем, а просто хотел установить *геометрическую терминологию*, необходимую ему для дальнейшего изложения. Мысль эта была между прочим высказана Ламбертом: «Эвклид, говорит он, начинает с определений и помещает их все вместе, но это у него попросту лишь номенклатура. Он тут делает то же самое, что делает часовой мастер или иной ремесленник, который начинает с того, что знакомит ученика с названием своих инстру-

[27]) *Ф. Энрикес* «Начала геометрии», стр. 6.
[28]) *Ф. Энрикес* «Начала геометрии», стр. 154.

ментов»[29]). Ремесленнику, конечно, нет надобности их «определять». Он просто, *указывая на предмет*, говорит, что *это* называется так-то, обладает такими то свойствами и служит для того то. Эвклид, не имея возможности *указать* на свои предметы-понятия, вынужден был их определять, что и сделал несовершенно, не по своей вине.

Итак установим окончательно, что наука Геометрия исходит из некоторых основных *неопределенных* первоначальных понятий и из некоторых «очевидных» простейших *недоказываемых* соотношений между ними, которые мы будем называть безразлично аксиомами или постулатами.

Из этих понятий и объясняющих их, лучше сказать выясняющих их свойства, их природу, аксиом и развивается дедуктивным путем геометрия.

5.

Как же это происходит?

Задавая этот вопрос, я имею в виду не то, как развивалась геометрия исторически, а то, как сейчас строится геометрия.

Так вот прежде всего должны быть приведены в некоторую определенную систему, упорядочены те первоначальные понятия и аксиомы, которые составляют фундамент геометрии.

Критическая работа, проведенная в этом направлении, особенно в истекшем столетии, колоссальна и привела к интересному результату — произвольности, условности в выборе той группы определенных понятий и аксиом, на которых, как исходных пунктах, будут основаны дальнейшие точные рассуждения. От этой произвольности и зависит возможность многих внутренне не противоречивых геометрических систем, Эвклидова и многие «не-Эвклидовы» геометрии. Но кроме того и в данной системе, скажем в Эвклидовой, есть известное место выбору тех основных понятий и аксиом, на которых она будет построена. Поэтому в новейших учебниках геометрии нередко можно встретить в начале книги фразу: «приводим перечень основных понятий и аксиом, на которые опирается наше изложение», или ей однозначную по смыслу. Совершенно ясно, что геометрия, как наука, будет тем совершеннее, чем число этих основных понятий и аксиом будет меньше. У некоторых авторов число основных понятий сводится всего лишь к одному, к «точке» (Вален); у *Пиери* их два — «точка» и «движение»; наконец у *Гильберта*, система основных понятий и аксиом которого является в настоящее время наиболее рас-

[29]) *F. Enriques.* «Zagadnienia dotyczące Geometrij Elementarnej», стр. 35, выноска.

пространенною, их целых восемь[30]) — «точка», «прямая», «плоскость», «между», «равный» и др.

От аксиом требуется удовлетворение трем основным требованиям: *совместности, независимости* (различают независимость абсолютную или только порядковую) *и достаточности,* не говоря, конечно, о том, что они должны быть *просты.* Особенно должно быть обращено внимание на совместность, т. е. на отсутствие внутренних противоречий в данной системе аксиом. При этом выступает на сцену понятие о *строгости геометрических доказательств.*

Число аксиом вообще довольно велико. У *Гильберта* их 21, разделенных на 5 групп. Проф. *С. А. Богомолов* обосновывает Эвклидову геометрию при помощи 5 (или 6) основных понятий, которые характеризуются 22 (или 23) аксиомами, распределенными в пять Гильбертовых групп[31]).

В виду того, что об основных понятиях не говорится ничего кроме того, что пишется о них в аксиомах, получается замечательнейшая возможность — вкладывать в них то или иное толкование, создавая тем самым различные отвлеченные геометрические системы. «Под основные понятия, говорит проф. *С. А. Богомолов*[32]), можно подвести какие угодно объекты, лишь бы только, при таком понимании основных понятий, оставались в силе утверждения, сделанные в аксиомах. Тогда получают особое истолкование или особую иллюстрацию». Наиболее «естественным», понятным истолкованием их, истолкованием, известным со времен глубокой древности и к которому мы привыкли с детства, которому нас учили в школе, есть то, которое называют «*обыкновенным интуитивным пространством,* основные свойства которого вытекают, согласно обычному пониманию, из *интуиции (наглядного представления*»[33]).

В этом «обыкновенном» пространстве основные понятия как «точка», «прямая», «плоскость» представляют собою идеализацию понятий о *материальных* точке, прямой и плоскости. В этой идеализации сказывается уже деятельность нашего духа. Обыкновенное интуитивное пространство имеет для нас большое, можно сказать совершенно исключительное значение, так как изучение его есть собственно изучение свойств реального пространства, в котором мы живем и в котором происходят для нас явления природы. Идеализация, имеющая место в геометрии, обыкновенного интуитивного пространства со-

---

[30]) См. *D. Hilbert* «Die Grundlagen der Geometrie», Leipzig, 1903, 2 изд. Это знаменитое сочинение переведено на все культурные языки. Имеется также русский перевод.

[31]) Проф. *С. А. Богомолов.* «Основания геометрии», стр. 82—83. Автор здесь примыкает в общем к системе Гильберта, лишь несколько видоизменяя ее соображениями других авторов и своими собственными.

[32]) Проф. *С. А. Богомолов.* цит. сочинение, стр. 84.

[33]) *Ф. Энрикес.* «Начала геометрии», стр. 3.

вершенно того же порядка, как и в других науках о природе (Механике, Физике и т. д.), когда мы создаем «законы» явлений и пишем математические формулы, их выражающие. Эта идеализация нисколько не мешает тому, чтобы ход идеализированного явления с большой степени точностью представлял явление конкретное, а математические формулы служат инженеру для совершенно точных расчетов величин, выступающих в физических явлениях.

Таким образом ясно, что *геометрия обыкновенного интуитивного пространства есть наука о природе*. Она не более отвлеченна, чем Теоретическая Физика, или Механика. Недаром кинематику, которая отличается от рассматриваемой геометрии лишь введением элемента *времени*, называют иногда «геометрией четырех измерений».

«С геометрией можно, конечно, говорит Паш[34]), связывать самые разнообразные соображения спекулятивного характера; но плодотворны применения, которые геометрия постоянно находит в естествознании и в практической жизни, во всяком случае, основаны на том, что геометрические понятия первоначально строго соответствовали эмпирическим объектам, хотя постепенно они и были обвиты сетью искусственных понятий для содействия теоретическому ее развитию; и поскольку мы наперед ограничиваем себя этим эмпирическим ядром, геометрия сохраняет характер естественной науки, которая отличается от других ветвей естествознания только тем, что она заимствует из опыта лишь небольшое число понятий и законов».

По обе стороны этого обыкновенного пространства лежит, если можно так выразиться: 1) более грубо-материальное *физическое пространство* и 2) совершенно *отвлеченные пространства* (их много), представляющие собою «общие понятия, получившиеся из обыкновенного интуитивного пространства путем *отвлечения* или *обобщения его свойств*»[35]).

Такими *отвлеченными пространствами* являются прежде всего так наз. «неэвклидовы пространства» (Лобачевский, Больян, Гаусс, Риман) и затем целый ряд совершенно отвлеченных геометрических систем, разработка которых связана с именами целой плеяды крупных математиков прошлого столетия. Это так наз. «*чистая геометрия*», наука, которую уже ни в коем случае нельзя назвать наукой о природе, хотя в основе всех ее первоначальных понятий и лежат данные опыта.

Остановимся несколько на *физическом пространстве* и его геометрии, которую естественно назвать «*натуральной геометрией*» или «*прикладной*».

---

[34]) *H. Pasch*, «Vorlesungen über Neuer Geometrie», Leipzig. 1882. Цитирую по «Энцикл. Элемен. Математики» т. II. кн. I. «Основания геометрии», 1913 г., стр. 27.

[35]) *Ф. Энрикес*. «Начала геометрии», стр. 3.

То обстоятельство, что «идеализированные» точки, прямые и плоскости не имеют действительного существования, является как бы слабым местом обыкновенной геометрии. Мы изучаем то, «что в действительности не существует». Но это конечно только кажущееся слабое место. Ведь совершенно так же и в других науках о природе, в особенности в их теоретической части, мы изучаем то, «что в действительности не существует». Изучая же это «несуществующее», мы все время исходили из «существующего» и на нем же *проверяем* наши теоретические построения и выводы из них. Т. е. мы все время *экспериментируем*, опираемся на *опыт*, как на исходный (индукция) и конечный (дедукция) пункт нашей научной работы. Поэтому науки о природе и называются еще экспериментальными или опытными науками.

Таким же экспериментированием будет и так наз. натуральная геометрия по отношению к геометрии обыкновенной. Натуральная геометрия имеет дело с материальными «точками» (очень маленькие тельца), «прямыми» (натянутая нить и т. п.), «плоскостями» (всякая плоская гладкая поверхность: лист бумаги, поверхность стола, спокойная поверхность жидкости и т. п.). «Что собственно худого в том, что окружность или другая линия имеют в толщину несколько десятых миллиметра?». Мы, конечно, «должны представлять себе точки, линии, поверхности очень тонкими, но это, собственно, совершенно не существенно... ничего худого не произошло бы и от того, что мы несколько увеличили бы точки, линии и поверхности; но только область того, что на объектах непосредственно наблюдается. несколько сократилась бы»[36]).

На материальных объектах действительно можно изучить много свойств геометрических фигур и даже некоторые алгебраические формулы (пропорции, прогрессии и т. п.). Более того, на «грубых» материальных объектах мы часто избегнем тех ошибок, которые возможны при пользовании «объяснительными чертежами». Напр. известный геометрический софизм, что «все треугольники равносторонние», который «безупречно» доказывается на объяснительном чертеже, сразу выясняется, если пользоваться для треугольника и разных «построений» в нем не чертежем, а складыванием куска бумаги.

Прибегая при изучении геометрии к чертежам и моделям, мы, собственно, пользуемся натуральной геометрией. Натуральная геометрия, имеет громадное педагогическое значение, о котором скажем подробнее ниже.

---

[36]) См. «Энцикл. Элемент. Геометрии», т. II, кн. I. «Основания геометрии», 1913 г. § 6, «Натуральная геометрия», стр. 23 и 27. Моя точка зрения на натуральную геометрию, как видно из текста этой статьи, несколько иная, чем проводится в цитируемой энциклопедии.

6.

Итак основные понятия и простейшие (в натуральной геометрии «очевидные») соотношения между ними установлены. То или иное содержание в них вложено. Таким образом фундамент геометрии заложен, надо строить самое ее здание.

Как же это происходит?

Прежде чем отвечать на этот вопрос и для того, чтобы поставить свой ответ в определенные рамки, указанные заглавием этого очерка, хочу снова указать на то, что меня интересует не исторический ход постепенного создания современной геометрии, а именно ее современное состояние, и затем, что, в связи с основной целью настоящего очерка, я буду иметь дело по преимуществу и даже почти исключительно с геометрией обыкновенного интуитивного пространства, а также с натуральной геометрией.

Присматриваясь к современной геометрии, легко заметить, что она представляет собою логически-стройную систему теорем и следствий, имеющих целью выяснить свойства различных геометрических образов, а также выяснить соотношения, существующие в них и между ними. Делается это, как уже было указано, исходя из основных неопределяемых понятий и основных недоказываемых соотношений.

Вот тут возникает ряд вопросов: Откуда берутся новые понятия (геометрические образы)? Каким условиям должны они удовлетворять? Каким путем приходим мы к установлению наличия тех или иных соотношений? На каких соотношениях мы останавливаемся? Каким путем мы их *доказываем?*

Все эти вопросы относятся к области математического, в нашем случае специально геометрического, творчества, т. е. того в значительной степени психологического процесса, слагающегося из сознательной и бессознательной деятельности нашего духа (нашего «Я»), в котором еще много, весьма много неясного, даже таинственного.

Ниже мы скажем несколько слов об этом процессе творчества, сейчас же остановимся немного на роли *интуиции* в развитии геометрии. Конечно, в основе не только первоначальных понятий и аксиом, но и далее у нас возникающих понятий и соотношений лежит наш повседневный опыт окружающего нас пространственного мира. Оттуда получаем мы геометрические объекты для изучения, там постигаем мы путем особой присущей нашему духу способности постигания геометрических истин, способности называемой *пространственной интуицией,* различные соотношения. Здесь на сцену выступает *интуиция,* которая является не только тем агентом, при помощи которого в нашем уме возникают новые понятия и новые соотношения, но и особым, свойственным только геометрии способом постигания геометрических истин, способом весьма привлекательным по своей простоте и непосредственности (наглядно-

сти). Этот характер интуиции является причиною того, что ее хотели возвести в единственный и достаточный метод геометрических доказательств.

Так известно знаменитое «*смотри*» индуских геометров. Такого рода попытки делались и в новейшее время. Выдающаяся все же роль интуиции в создании геометрических образов и в восприятии и даже доказательстве геометрических истин ставит перед нами вопрос о достоверности даваемого нам интуицией и о ее достаточности. Новейшие исследования многих выдающихся математиков дают на этот вопрос совершенно определенный и притом *отрицательный* ответ. Не имея возможности входить здесь в подробности и отсылая читателя к неоднократно цитированным мною сочинениям, в которых говорится о началах геометрии и о геометрическом методе, приведу лишь для иллюстрации несколько примеров. Интуиция, прежде всего, не может дать нам геометрические образы со всей точностью и определенностью, необходимыми в геометрии. Образы, даваемые интуицией, в значительной степени неопределенны, расплывчаты. Так, напр., никакая интуиция не укажет нам непосредственно на то, существует или нет четыреугольник со всеми равными между собою, но не равными каждый прямому, углами. Поэтому возникающая система интуитивных пространственных образов должна быть признана хотя и весьма наглядным, но несовершенным их осуществлением. Интуитивно возникшие образы требуют дальнейшей их обработки, заключающейся в их идеализации, очищения, если можно так выразиться, от грубой материальной оболочки и точного их определения, поскольку они не входят в число понятий первоначальных. Приведем еще пример. Рассматривая, напр., свойство разных линий в треугольнике, мы никоим образом интуитивно не постигнем, скажем, того, что каждые три биссектрисы его пересекаются в одной точке и т. п.; это надо доказать. Далее, в элементарной, эвклидовой геометрии имеется один вопрос, который совершенно уже ясно показал, что на одной интуиции, на одном наглядном представлении совершенно не возможно в геометрии основываться. Это знаменитый постулат о параллельности, поведший со времен Лобачевского к созданию неэвклидовых геометрий.

Выяснив таким образом недостаточную достоверность и ограниченность интуиции, мы приходим к выводу, что при построении геометрии нельзя ограничиться ссылкой на одну интуицию, но необходимо обращаться к точным, определенным и строго логическим доказательствам; и то и другое должно быть основано на первоначальных понятиях и аксиомах, а также на раньше в ходе развития данной геометрической системы введенных определениях и доказанных теоремах.

Отказывая интуиции в решающем значении в создании геометрической системы, особенно в геометрических доказательствах, мы конечно не упраздняем ее совершенно. Напротив, мы

признаем за ней огромное значение *творческого начала нашего духа*. Ей прежде всего принадлежит видная роль при открытии новых истин, а также при выборе подходящего пути в процессе доказательств. «Интуиция граничит с вдохновением», говорит проф. Богомолов.

7.

Прежде, чем перейти к выяснению метода геометрических доказательств, остановимся несколько внимательнее на процессе математического творчества, который проявляется как у математического гения, «творящего новые истины и прокладывающего новые пути», так часто и у даровитого ученика средней школы, «будущего математика», при самостоятельном доказательстве им какой нибудь теоремы и особенно при решении задач, более или менее сложных, «требующих сообразительности».

Парижский журнал L'Enseignement mathématique, издаваемый Laisant'ом[37]) и Fehr'ом, предпринял в начале нашего столетия исследование умственных привычек и методов работы выдающихся математиков путем разосланной программы-анкеты. Тогда же парижское психологическое общество обратилось к гениальному французскому математику *Анри Пуанкаре* сделать доклад на эту тему. Доклад этот вышел затем отдельной брошюрой, которой имеется и русский перевод под заглавием «Математическое Творчество»[38]).

В своем докладе А. Пуанкаре иллюстрирует свои мысли описанием процессов своего собственного творчества. Вопрос у А. Пуанкаре разработан и изложен так полно и прекрасно, что я думаю лучше всего будет, если я здесь приведу ряд его мыслей.

Прежде всего, кто может *творить* в математике? И вот оказывается только тот, кто обладает особым «*чувством, математической* интуицией, которая заставляет отгадывать гармонию и скрытые соотношения» (стр. 8). Понятно, что это чувство, как врожденный дар, не может быть общим достоянием в одинаковой мере. «Одни, и таких огромное большинство, не владеют ни указанным тонким трудно определимым чувством, ни выдающеюся силою памяти и внимания, и потому не способны вовсе понимать математику, хоть немного возвышенную. Другие владеют этим чувством лишь в слабой степени, но ода-

---

[37]) На прекрасные оригинальные сочинения Laisant'а по вопросу о преподавании математики имеется ряд ссылок в предыдущих моих очерках.

[38]) *Анри Пуанкаре* (член Франц. Академ. Наук) «Математическое творчество». Психологический этюд. Перевод *Е. Г. Рунѝной*, под редак. М. Г. Ребиндера, ассистента Математического Кабинета Юрьевского Университета. Юрьев. 1909. — В тексте указаны страницы именно этой брошюры.

рены недюжинною памятью и способностью к усиленному напряжению внимания; они выучат на память одни детали за другими; они могут понимать математику и применять ее в некоторых случаях, но не будут в состоянии создавать. Третьи, наконец, владеют в большей или меньшей степени той особой интуицией, о которой я сейчас говорил, и тогда они, даже при отсутствии экстраординарной памяти, не только могут понимать математику, но и сделаться творцами и стремиться к открытиям с большим или меньшим успехом, смотря по тому, насколько эта интуиция развита в них» (стр. 8). Таким образом математическая интуиция в том широком значении, в каком мы ее все время применяем, играет в математическом творчестве главную роль.

В чем же состоит творчество и каков процесс, если можно так выразиться, техники его? На первый вопрос А. Пуанкаре отвечает ясно и определенно: «Математическое творчество состоит вовсе не в том, чтобы только создавать новые комбинации». Большинство из них лишено всякого интереса; являются бесполезными комбинациями. «Творчество, конечно, состоит в том, чтобы создавать комбинации полезные, а таковых немного. Творить — это значит различать, это значит выбирать» (стр. 8, 9). Пуанкаре оговаривается, что истинному творцу почти и не приходится выбирать, так как в его сознании создаются почти исключительно сами собой комбинации только действительно полезные. Таким образом «математическая работа не простой механический труд, чтобы его могла бы произвести машина, какой бы совершенной мы ее себе ни представляли». В своей творческой работе математик руководствуется особыми законами. «Законы эти чрезвычайно тонки и неуловимы; почти невозможно точно формулировать их; они скорей чувствуются, нежели постигаются умом» (стр. 16). Анализируя затем самый процесс творчества, Пуанкаре особенно подчеркивает роль процессов бессознательных, совершающихся за порогом сознания, результаты которых сказываются всегда внезапно, неожиданно, часто в такую минуту, когда об интересующем вопросе временно совершенно не думаешь. Для иллюстрации своей мысли он приводит целый ряд случаев из личной практики, причем не устает повторять такие выражения, как: «пришла в голову мысль», «у меня возникла идея», «явилась, как всегда внезапная и отрывочная идея»: «предо мною вдруг предстало разрешение затруднения»: «потом, вдруг, решительная идея является в мозгу»; «то, что поражает тут прежде всего, это проблески внезапного озарения», и т. д. и т. д. Пуанкаре несколько раз останавливается еще на том, что эти «внезапные озарения», «внезапные решения» очень часто появляются тогда, когда их совсем не ожидаешь, когда в данном направлении ум совсем не работает, занят другим или попросту отдыхает, или же, что особенно интересно, когда наше сознание особенно болезненно утомлено,

напр. во время или после бессонной ночи и т. п. Пуанкаре говорит, что отчеты на эту тему других математиков, помещенные в L'Enseignement mathématique, подтверждают всё им сказанное. Я думаю, что и каждый из нас найдет в практике своей умственной работе много примеров, подтверждающих сказанное. Из всего сказанного Пуанкаре приходит к выводу, что «Я бессознательное или, как говорят, подсознательное, играет главную роль в математическом творчестве» (стр. 16). Но он тут же оговаривается, что эта бессознательная работа «возможна и во всяком случае плодотворна только тогда, когда с одной стороны ей предшествует, а с другой следует за ней период сознательной работы» (стр. 15). Первый период хотя бы и совершенно бесплодных попыток необходим для возможности появления последующих «внезапных внушений». Второй же период сознательной работы необходим для обработки данных «вдохновения», нужно воспользоваться результатами этого вдохновения, привести их в порядок, редактировать доказательства» (стр. 15). Но есть еще одна важная цель этой последующей работы — это необходимость проверить вдохновение. «Я говорил вам о чувстве абсолютной уверенности в безошибочность идеи, возникающей при вдохновении; в указанных случаях это чувство не обмануло; чаще всего так и бывает. Но ни в каком случае нельзя думать, что это правило не допускает исключения; *это чувство может быть и ложно,* (курс. наш. *Д. С.*), хотя оно от этого не теряет в своей яркости, а обман обнаруживается лишь тогда, когда стараются подыскать доказательства» (стр. 15).

Таким образом, логическое определение и доказательства нужны рядом с интуицией не только потому, что интуиция не совершенна и недостаточна (не всё можно найти путем интуиции), но еще и потому, что возникающая интуитивно идея, хотя и очень редко, но может оказаться ложной, и ложность может быть обнаружена только путем строгого логического доказательства. Затем сознательная логическая работа нужна для обработки и разработки данных интуиции — приведение в порядок, вывод следствий, редактирование, словом создание стройной и строгой научной системы.

Вернемся еще раз к математическому творчеству, именно к вопросу о полезных и бесполезных комбинациях. Как творец-математик различает одни от других? Чем он руководствуется в выборе именно полезных комбинаций? И почему в уме математика бесполезных комбинаций почти не создается или, по крайней мере, создается очень мало? Может быть, это просто дело слепого случая?

С последним предположением А. Пуанкаре определенно не согласен, «Очевидно нет», говорит он (стр. 18). Признавая, что, «конечно, это еще очень таинственно (стр. 18)», он все же дает весьма характерное и, по нашему убеждению, глубоко правильное объяснение. Он именно говорит, что математик

руководствуется при этом присущим ему *чувством математической красоты.*

«Можно, казалось бы, удивляться тому, что говорят про область чувства по отношению к математике, которая, казалось бы, имеет отношение только к интеллекту. Но это значило бы забыть о чувстве математической красоты, гармонии чисел и форм, о чувстве геометрического изящества. Это настоящее эстетическое чувство, с которым знакомы все истинные математики» (стр. 18). «Но каковы те математические сущности, которым мы придаем этот характер красоты и изящества и которые способны пробуждать в нас род эстетической эмоции? Это те из них, элементы которых расположены в такой *гармонической стройности* (курс. наш. *Д. С.*), что ум может без труда обнять их совокупность со всеми подробностями... которые приводят нас к познанию математического закона. Отсюда мы можем вывести следующее заключение: *полезные комбинации — это именно самые красивые* (курс. наш. *Д. С.*), т. е., я хочу сказать, что они могут наиболее пленять особое чувство, знакомое всем математикам, но совершенно неведомое профанам, нередко пытающимся даже смеяться над ним».

«Что же отсюда вытекает? Среди многочисленных комбинаций, слепо созданных подсознательным Я, почти все лишены интереса и бесполезны; потому что именно они и не действуют на эстетическое чувство, сознание не узнает их никогда; но некоторые из них гармоничны, а следовательно в то же время полезны и красивы; они способны возбудить то специальное чувство геометра, о котором я только что говорил вам; а раз возбужденное, оно привлекает наше внимание к этим комбинациям и, таким образом, дает им возможность перейти в сознание» (стр. 19). «Итак это специальное эстетическое чувство играет роль тонкого решета, о котором я говорил выше (которое отсеивает полезные комбинации от бесполезных. *Д. С.*); это достаточно объясняет, почему тот, кто не владеет им, никогда не будет истинным творцом» (стр. 20).

Заканчивая этот параграф о математическом творчестве, хочу, в соответствии с цитированными в конце словами А. Пуанкаре о математике-художнике, привести заключительные строки прекрасной речи проф. Принсгейма «О ценности и мнимой неценности математики» (см. вын. 39).

Указав на то глубокое влияние, которое оказывает развитие «чистой» математики на успехи естественных наук и на усовершенствование культурных условий жизни, автор говорит, что в математических отвлеченных познаниях, в их систематической разработке надо видеть «самую совершенную и чистую форму логической деятельности нашего духа, воплощение высшей разумной эстетики». «В истинном математике живет всегда художник, архитектор и даже поэт. За пределами *реального* мира, но всё же в познаваемой связи с ним, мате-

матики своей творческой духовной деятельностью построили другой *идеальный мир*, который они пытаются сделать наиболее совершенным из всех миров и изучить его во всех направлениях. О богатстве этого мира имеет, разумеется, некоторое представление только тот, кто его знает, только чваное невежество может утверждать, что математик вращается в тесном круге. *Истина*, которая представляет собою цель его стремлений, при более внимательном рассмотрении оказывается, конечно, всего только *свободной от противоречий*. Но, может быть, именно в этом ограничении и проявляется здесь мастер.

Многое, что создано было и создается в математике, конечно, не вечно. Но из всего обилия того, что создано, выделяется чистое, как кристалл, ядро абстрактного значения, которое на все времена останется блестящим памятником силы человеческого духа. Неужели же те, которые принимают посильное участие в построении этого памятника, на самом деле являются лишь односторонними и сухими, рассудочными людьми, какими их рисует установившееся о них мнение? На мой взгляд более прав Новалис, когда говорит: *Настоящий математик есть энтузиаст* per se. *Без энтузиазма нет и математики*» (стр. 148—149).

8.

«Итак, скажем словами проф. *С. А. Богомолова* (Осн. геом., стр. 43), и логике и интуиции (в узком и широком смысле) находится место при построении геометрии; у каждой есть своя область приложения и, сочетаясь в одно гармоническое целое, они создают превосходство геометрического метода».

Нам надо поэтому, познакомившись на предыдущих страницах с интуицией, способами ее проявления и с ее ролью, остановить теперь свое внимание на *логических доказательствах* теорем.

Новые понятия, подлежащие логическому определению, и новые теоремы, подлежащие логическому доказательству, дает нам, конечно, не логика, а возникают они, как показано выше, путем интуиции в широком смысле этого слова, путем вдохновения. Хотя надо здесь отметить, что ход логического доказательства может послужить стимулом к проявлению интуитивной деятельности.

Значит, мы имеем тем или другим путем возникшее «то, что надо доказать» или для его проверки (ложная интуиция), или, гораздо чаще, для того, чтобы упорядочить, ввести в общую систему, придать ему характер математической достоверности, так как достоверно только то, что выведено, по правилам формальной логики, из предыдущих теорем и основных аксиом данной геометрической системы.

Таким образом для доказательства любой теоремы мы имеем три категории предпосылок:

1. Основные определения и аксиомы.

2. Все, что уже определено и доказано в геометрии до интересующей нас теоремы.

3. *Условие самой теоремы.*

Только из совокупности этих трех предпосылок и выводится то, что требуется доказать. Тут надо обратить особенное внимание на последнюю предпосылку, именно на условие самой теоремы, на то, что «требуется» доказать. Не будь его, не было бы никакой теоремы, не было бы геометрического доказательства.

В создании этих условий теоремы и проявляется не малая творческая работа геометра. Но творческая работа проявляется и в самом доказательстве. «Логика дает нам схемы правильных умозаключений, но она нам не укажет, какие именно предположения из уже доказанных надо взять для доказательства данной теоремы; а читатель, вероятно, по собственному опыту знает, как важно сразу найти правильный путь для доказательства теоремы или для решения задачи. Такие вопросы опять-таки приходится решать при помощи особого прозрения или интуиции в широком смысле этого слова» (проф. Богомолов, стр. 43).

Доказанная теорема переходит в разряд предпосылок второй категории и может служить для доказательства новой теоремы, созданной тем же путем, т. е. путем сформирования условия теоремы, как новой предпосылки. Так обстоит дело, начиная с самой первой теоремы, опирающейся непосредственно на основные аксиомы.

«Мы можем поэтому сказать, что *геометрия развивается путем последовательного присоединения к основным посылкам новых посылок — условий доказываемых теорем. И в создании этих посылок и заключается акт геометрического творчества*» [39]).

«Геометрия оказывается, таким образом, совокупностью логических выводов из неограниченного ряда посылок, которые не только совместимы с системой аксиом, но всегда выполняются, коль скоро аксиомы имеют место» (там же, стр. 134).

Таким образом, геометрия, с точки зрения метода в ее доказательствах, имеет чисто *синтетический* характер.

Полученный результат может смутить некоторых читателей, хорошо знакомых с современными взглядами на методы преподавания математики вообще и геометрии в частности. Взгляды эти, не отрицая достоинств в некоторых случаях синтетического метода изложения геометрии, подчеркивают всегда

[39]) «См. Энцикл. Элементар. Математик.: Том. II, кн. I., Основания геометрии», примечание 76 к стр. 134.

его одну отрицательную сторону — пассивность ученика, не работающего при этом активно, а только пассивно усваивающего преподнесенные ему («с неба упавшие») теорему и ее доказательство.

С другой стороны, указывается на то, что «аналитическим методом работник на поприще математики работает; при помощи же синтетического метода он представляет добытые результаты» [40]).

Это не совсем правильно. Я бы сказал, что математик работает обоими методами и еще одним, о котором проф. В. А. Юнг как-будто забыл, — методом творческой интуиции, которому правда, нельзя научиться, так как он является у человека в результате природной одаренности. Но без него нет никакой математической творческой работы. Там, где нет творчества, математик работает обоими методами, и аналитическим и синтетическим. Обрабатывая результат интуиции, доказывая интуитивно или логически принудительно создавшуюся теорему, он работает методом синтетическим, т. е. показывает, что «требуемое доказать» есть логическое следствие из уже известного, ранее доказанного и аксиом. При выводе следствий из доказанного или условно принятого за правильное положение он идет путем аналитическим. Аналитический же метод применяется и при так наз. математических исследованиях.

То, что выше было сказано о роли логики и о форме логических доказательств в развитии геометрии, и было как раз выяснение того, как геометрия обрабатывает творческим путем добытые результаты. Тут геометрия идет чисто синтетическим путем.

Сравнительная характеристика обоих методов с точки зрения педагогической, какому методу отдать предпочтение и в какой мере, будет развита в следующих параграфах, посвященных уже вопросам преподавания геометрии.

Варшава.

(Окончание следует).

Д. М. Сокольцов.

---

[40]) Дж. В. А. Юнг. «Как преподавать математику», 1923 г. стр. 39. См. многочисленные ссылки на это прекрасное сочинение в наших предыдущих очерках.

В. А. Лай.

Умер В. А. Лай, — один из самых вдохновенных пропагандистов экспериментальной педагогики. Его влияние было велико в России. Оно проявилось в двух направлениях: в возбуждении интереса в обществе к проблемам экспериментальной педагогики, чему способствовали его сочинения «Экспериментальная дидактика» и небольшая «Экспериментальная педагогика», которые выдержали на русском языке несколько изданий. Но особенно большое влияние сказалось в области дидактической и методической: большинство выходящих в настоящее время в России дидактических и методических (педагогических) руководств кладут в основу своего изложения педагогическую схему Лая. И не только в России, но и во многих других странах (меньше — в самой Германии) влияние Лая было значительным.

Чем же объяснить это влияние педагогических трудов Лая? Оно объясняется, несомненно, тем живым, непосредственным педагогическим многолетним опытом, на который опираются его теоретические труды. Лай пришел к экспериментальной педагогике, к изучению теоретических вопросов педагогики от педагогической практики, и на практике стремился применить свои теоретические взгляды.

Сын крестьянина, он последовательно прошел народную школу, учительскую семинарию и сделался народным учителем. Теоретические вопросы педагогики привлекли его внимание, и он поступил в университет и получил докторскую степень. Но главная его деятельность протекла в школе народной и в учительской семинарии. Живой педагогический опыт выделяет Лая из среды профессоров педагогики.

Но из его жизненного пути можно почерпнуть и понимание его педагогических идей. Как живой, деятельный, практический ум, он от теории требовал прочной основы для своей практической деятельности. Ясно сознавая все недостатки старой школы, он стремился к ее реформе на основании экспериментального исследования педагогических проблем. Основному греху старой школы — интеллектуализму, он противопоставила ктивный, действенный характер образования. Школа будущего должна быть школой действия. В своей книге «Die Tatschule als natur- u. ulturgemässe Schulreform» — Лай полемизирует с Кершенштейнером, считая, что не ручной труд (manuelle Arbeit), а деяние (Handlung) должно сделаться принципом реформы школы, и потому нужно стремиться к осуществлению не идеи трудовой школы, понятие которой весьма расплывчато, а школы действия, принцип которой более опре, деленен. Путь намечен был Лаем, повидимому, вполне правильно. Но, стремясь отыскать теоретическую истину, которая могла бы быть положена в основу школьной реформы, Лай не избежал присущих людям практической установки теоретической близорукости. Выдвигая активность-деятельность (Handlung), как принцип реформы школы, Лай чрезвычайно сузил это понятие, сведя его к моторным ощущениям. Таким образом, Лай разделяет всю односторонность психологического сенсуализма.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1926
Číslo výtisku: 23
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 567 - 586

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

При обосновании своего принципа действия, Лай впадает в дурную метафизику, подменив психологическое описание физиологическим его коррелятом. Действительно, его сенсо-моторная схема является новым выражением старой метафизической теории сенсуализма, противоречащей данным современной экспериментальной психологии мышления. Сущность этой теории сводится к следующему: то, что получается путем пассивного восприятия, перерабатывается посредством ассоциаций и ассимиляций с опытом прошлого. Новым является в теории Лая подчеркивание неразрывности сензорных и моторных психических функций и важного значения последних. На основании этого Лай выдвигает в своем учебном плане значение формальных «выразительных» предметов и отводит им равноправное положение с теоретическими учебными предметами. Это подчеркивание активных, в узком смысле этого слова, моторных функций имеет, конечно, положительное значение в педагогике Лая, являясь проявлением здоровой реакции против интеллектуализма последователей гербартианской школы. Однако, сужение понятия активности и отождествление ее с моторной функцией организма, а также понимание последней, как соотносительного члена единого познавательного процесса, — а это было прочно усвоено дидактическими теориями Ферьера, Декроли и других представителей нового направления в педагогике, — приводит на практике к односторонней и очень искусственной дидактике. Эта односторонность наиболее яркое отражение нашла в практике методических достижений советской школы. Вполне правильно отмечает в своей книге «Методы комплексного преподавания» К. И. Соколов, что при форме ведения школьных занятий по системе Лая очень часто дети бывают пассивны, а не активны. Довольно часто приходится прибегать к строгой дисциплине, чтобы поддержать порядок в классе. Хотя, как выше было указано, в психологической схеме Лая, положенной в основание его дидактики, и чувствуются определенные мотивы метафизического сенсуализма, однако его систему педагогики в целом нельзя охарактеризовать таким термином.

Лай в своей «Экспериментальной дидактике» является в значительной мере эклектиком. Им была создана система педагогики, подкупающая учительскую массу своей простотой, определенностью и, в то же самое время, научностью. В основу педагогического процесса Лай кладет физиологическую схему реакций, как непреложную истину, полученную экспериментальным, опытным путем. Эту схему он кладет в основу угла как своей дидактики, т. е. приемов обучения, так и в основу построения учебного плана. Таким образом получается на внешний взгляд стройная система. Однако, стройность эта покупается ценой неравномерного расширения употребляемых им понятий.

Особенно это бросается в глаза при построении учебного плана. Как в каждом отдельном акте обучения необходимо, по мнению Лая, различать моменты: 1) наблюдение, 2) переработка наблюдаемого и 3) выражение, — так и каждому из этих трех моментов соответствует в теории учебного плана особая группа учебных предметов, при изучении которых соответствующий момент преобладает над другими. Так, первому моменту познавательного процесса — наблюдению — соответствует в теории учебного плана наблюдательное предметное обучение, в состав кото-

рого входят природоведение и культуроведение; предметом последнего являются религия, нравственность, искусство и т. п. Конечно, изучение культурных сфер истории, морали. искусства и т. п. никак нельзя охарактеризовать, как наблюдение, подобное тому, которое применяется при изучении природных явлений. Изучение культурных ценностей невозможно без особого своеобразного активного к ним отношения, столь отличного от наблюдения и эксперимента естествоиспытателя. Изучение культурных ценностей требует оценивающего, — принимающего или отвергающего к ним отношения. В данном случпе, подводя под наблюдательное предметное обучение содержание духовных ценностей — религии, искусства, истории и т. п., Лай неправомерно пользуется понятиями и, стремясь соединить несоединимое, он является типичным эклектиком, столь характерным для нашей переходной эпохи.

В последней книге Лая «Volkserziehung, eine Erneuerung der Erziehungswissenschaft in Umrissen», вышедшей в 1921 г. и написанной под влиянием катастрофы, которая постигла германский народ во время мировой войны, чувствуется переживаемый автором сдвиг современной немецкой философской мысли в сторону идеалистической метафизики*). В предисловии к этой книге Лай говорит, что *духовное возрождение означает ничто иное, как возрождение воспитания.*

Главными недостатками современной школы в Германии, которая отчасти повинна в катастрофе, переживаемой германским народом, является, по мнению Лая, материализм, интеллектуализм и индивидуализм. Следствием материализма является погоня за наслаждениями и наживой. Интеллектуализм ведет к отрицанию всего возвышенного и святого, что недоступно рассудку; а индивидуализм стремится освободиться от всего, что стесняет индивидуума: от семьи, нации, государства и церкви. Таким образом, три, можно сказать, первородных греха современной школы: материализм, интеллектуализм и индивидуализм отрицают высшие ценности, — всё возвышенное и святое.

Педагогика действия Лая стремится вернуть высшим ценностям утерянное ими место и значение в школе будущего. Воспитание должно направляться соответственно шести идеям: здоровья, экономии, истины, красоты, нравственности и святости. В данном случае Лай находится под влиянием теории ценностей, которая получила широкое распространение в современной немецкой идеалистической философии. «Ценности не даны, а заданы; они не являются предметами опыта, а творятся из содержания опыта» и т. д. — повторяет Лай то, что утверждают представители идеалистической философии ценностей. Все ценности объединяются через веру в Бога. Через нее прекращается, снимается всякое противоречие между чувственным миром и духовными ценностями.

Лай отрицает марксистский материализм, который основывает свою доктрину на экономическом факторе борьбы классов. По его мнепию «не извне, из новых хозяйственных, общественных и государственных

---

*) Статья Н. Ганца «Школа действия проф. Лая» в № 5—6 «Русской школы за рубежом», к которой мы рекомендуем обратиться, основана преимущественно на взглядах Лая, выраженных им в его последней книге: «Volkserziehung».

форм придет избавление, а извнутри, из общего духовного возрождения».

Книга Лая «Volkserziehung» содержит интересные мысли относительно трудовой кооперации класса, аналогичные мыслям, которые мы находим у Кершенштейнера; интерес представляет также понятие Lebensgemeinde и Lebensgemeinschaft (жизненной общины и общности) и последовательный ход воспитания от семьи к местной общине, к родине, отечеству и человечеству. Однако и в последнем своем сочинении Лай является преимущественно эклектиком, — и в книге «Volkserziehung» идеалистические мотивы соединяются с его прежней психологически-сенсуалистической теорией обучения.

Отметив недостатки его педагогической теории, мы должны подчеркнуть его самоотверженную почти сорокалетнюю неутомимую научно-педагогическую деятельность. Обладая большим педагогическим опытом, Лай обладал и крупной эрудицией, о чем свидетельствуют его научные труды. В нем горел огонь научного энтузиазма, от которого загорались и сердца его сотрудников. Он верил в значение «экспериментальной педагогики» и надеялся, что педагоги всех наций соединятся на нейтральной почве экспериментальной педагогики, и что эта общая работа приблизит юношество всех народов к сияющему вдали идеалу чистой человечности, — как он писал в предисловии к русскому изданию своей «Экспериментальной дидактики». Лай является одним из представителей того направления в истории экспериментальной педагогики, страница которой уже перевернута. В настоящее время мы не можем довольствоваться стройными, но увы, слишком простыми схемами Лая. Мы переживаем поиски новых основ психологии и педагогики. Но все же на этой перевернутой странице истории экспериментальной педагогики навсегда вписано имя Лая.

Андрей Павлов.

Библиография.

J. F. Scott. *The Menace of Nationalism in Education*. London 1926. Pp. 223. Цена 6/6.

Автор посетил Германию и Францию с специальной целью ознакомиться с развитием национализма в школах после войны. Он дает интересные сравнения по трем странам: Англии, Франции и Германии. Совершенно беспристрастно излагает он сперва стремление к международному миру, выразившемуся как в законодательстве, так и в деятельности различных обществ. Затем он приводит извлечения из учебников истории, показывающие другую сторону медали. Для читателей «Русской Школы» вопрос этот знаком по статье С. Карцевского «Национализм в школе» (№ 21—22), и я поэтому не стану приводить подробности. Могу лишь сказать, что оценка Англии в статье Карцевского немного преувеличена. Правда, зоологического национализма в английских школах и учебниках не замечается, и в этом отношении англичане гораздо корректнее своих континентальных друзей и врагов. Но тенденциозность все же присутствует, и ее вскрывает Scott в своей книге. Напр. такой факт, как бомбардировка Копенгагена без объявления войны, описывается, как героическое действие, достойное подражания. Министерство Военное рассылает даром публике памфлеты тенденциозного содержания и учит солдат в том же духе. При сем я послал редакции памфлет «Lest me forget», в котором документально доказывается, как Бог, услышав молитвы англичан, пришел им на помощь против свирепого врага. В общем, однако, стремление к примирению все усиливается, и Лига Наций пользуется все большей популярностью.

Н. Ганц.

A. J. Lynch, «*The Rise and Progress of the Dalton Plan*». London. 1926. Pp. 164.

В своей книжке A. Lynch, автор Individual Work and Dalton Plan, дает интересные подробности приложения плана в его школе. Особенно интересны сравнительные тесты, которые указывают, что при новом методе дети подвигаются быстрее. Заметно, что первый год введения плана почти всегда сопровождается понижением уровня, но следующие годы восполняют пробел и уровень учащихся выше обычных школ. Это объясняется переходным периодом, трудным как для персонала, так и для учащихся. Автор посвящает особую главу отсталым детям и доказывает, что при Dalt. Plan'е они успевают лучше, и таким образом опровергает ходячее мнение, что D. P. полезен только способным детям. Боязнь многих педагогов, что D. P. разрушает социальную единицу — класс и превращает учащихся в «отдельных посетителей» по мнению Линча не основательна. Напротив, общение и взаимная помощь, по наблюдению автора, увеличиваются. В особой главе Линч дает историю развития плана во всех странах, включая и Россию. Конечно, ему известно лишь количественное распространение плана в России, но не

качество его осуществления. К книге приложена полная библиография по вопросу (кроме русской). Хотя книга не дает ничего существенно нового по сравнению с первой книгой автора, она является интересным дополнением к ней.

И. Ганц.

Rozpravy Ústavu pro výzkum dítěte a dorůstající mládeže (Pedologického Ústavu) č. 17. Rok 1924. **Dr. Cyril Stejskal:** *Z psychologie puberty a jinošství.*

Содержанием небольшой брошюры является доклад, прочитанный автором преподавателям сельскохозяйственных школ. Автор в начале доклада указывает на необходимость знания преподавателями природы ученика. Сначала автор познакомил слушателей с физиологическими проявлениями периода полового созревания, а затем перешел к психическим переживаниям первого, начального периода полового созревания. Пользуясь трудами В. Штерна и Шарлоты Бюлер, а также материалом Педологического Института, автор очень сжато, но довольно рельефно набросал характерные черты переживаемого юношеством момента, ту тяжелую внутреннюю борьбу, которая происходит в нем при внешне спокойном облике. В заключение автор призывает преподавателей к чутному, бережному, снисходительному отношению к юноше, захваченному этой внутренней борьбой. Половое созревание и юношество, говорит автор, являются критической порой не только для наших мальчиков, но также и основным экзаменом для нас, учителей. Мы должны облегчить этот тяжелый переход своим дружеским пониманием. Настоящая книжка может служить для первоначального ознакомления учителей с переживаемым детьми тяжелым кризисом.

А. Павлов.

Русский учитель в эмиграции. Изд. «Объединения русских Учительских Организаций за границей». Стр. 285. Прага. 1926.

Не прошло еще двух лет со времени выхода в свет превосходной книги В. Руднева о русской зарубежной школе (см. отзыв о ней в № 10—11 нашего журнала), как перед нами опять объемистый том, посвященный смежной теме. К сожалению, на этот раз неправильно понятый профессионализм редакции настоящего сборника значительно сузил его содержание. Прекрасно, почти что роскошно изданный сборник оставляет читателя неудовлетворенным.

В самом деле, мыслимы были две резко различных между собою задачи. Или дать описание исключительно только учителя в эмиграции, как такового, жизненной судьбы нескольких сот эмигрантов, выброшенных из родины и оторванных от привычного дела в привычной обстановке. Задача эта, не лишенная интереса сама по себе (так же как и описание инженера в эмиграции, авдвоката, офицера), вряд-ли однако оправдывала бы издание особого, и при том столь объемистого сборника. Статья в 30—40 страниц могла бы, казалось, вполне исчерпать вопрос и изложить его даже выпуклее и ярче, чем неизбежно более многословный сборник. Очевидно, чувствуя это, часть авторов сборника и поняла свою задачу шире: дать описание не столько русского учителя в эмиграции, сколько самой русской школы, и притом не только эмигрантской, но и меньшинственной, а учителя — как деятеля этой школы, ее фактора, определяю-

щего ее работу и придающего ей ее физиономию. Тем более, что первая задача — даже при желании — с трудом поддавалась бы разрешению. Как раз относительно тех стран, где больше всего имеется русских учителей-эмигрантов, так и не удалось получить сведений о бывших учителях, и притом не только об оставивших совсем свою профессию, но и осуществляющих ее не в русской зарубежной, а в местной — иностранной школе (Югославия, Болгария, Польша). Поэтому поневоле пришлось ограничить свою задачу описанием учителя именно русской зарубежной школы, включив сюда, разумеется, характеристику и тех, кто в России никогда не был учителем, а пристроился к педагогическому делу лишь в эмиграции.

Очевидно, именно этой исходной неясностью в самой постановке задачи объясняется большая неравномерность в содержании отдельных статей. Если отвлечься от небольших заметок об Италии и Англии, где не имеется вообще русских учебных заведений и где несколько бывших русских педагогов живут, с трудом перебиваясь случайной работой, то наиболее узко поняли свою задачу авторы статей о Германии (И. Пузино), Польше (Д. Сокольцов), Литве (В. Грабовый). В этих статьях мы не находим почти никаких, даже внешних данных о русской зарубежной школе. Статья о Латвии (Н. Новожилова) дает, напротив, чрезвычайно подробную и интересную характеристику русской меньшинственной школы (эмигрантской школы, как известно, в Латвии нет), попутно дает характеристику и латышской школы, новое строение которой должна была усвоить и школа русского меньшинства, и уже на фоне ее — характеристику и русского учительства Латвии. Между обоими этими типами статей распределяются все другие статьи сборника: статьи о Чехословакии (В. Светозарова), Югославии (Н. Чернышева), Болгарии (П. Фивейского), Греции (В. Грабового) ставят ударение больше на учителя, статьи о Финляндии (В. Грабового), Эстонии (его-же), Франции (Н. Новожилова и А. Ельчанинова), Манчжурии (В. Перемиловского) останавливаются несколько подробнее и на самой школе.

Не этим-ли односторонним сосредоточением интереса на учителе объясняется то, что даже те статьи, которые говорят о школе, ограничиваются приведением чисто внешних о ней данных (статистика школ, учащих и учащихся, их бюджет), совсем не касаясь тех внутренних перемен, которые претерпела русская школа даже в тех странах, где стремление сохранить старое в неприкосновенности было особенно сильно (Франция, Югославия)? Отсюда в конце концов и чисто внешний подход к характеристике самого учителя. Ибо, не описывая самой школы, возможно ли дать понятие о духовной стороне жизни учителя, его педагогических стремлениях и идеалах? Только в статьях о Югославии и Манчжурии дается некоторое представление о духовной физиономии русского учительства, но и то лишь потому, что здесь политика слишком уже резко ворвалась в профессиональную жизнь учителя, и, при всем похвальном желании авторов соблюсти максимальную аполитичность, все же пришлось коснуться этой стороны картины (что и сделано обоими авторами с большим тактом). В остальных статьях, за исключением нескольких штрихов в статьях об Эстонии и Латвии, авторы ограничились сухими

статистическими данными об образовательном цензе, стаже, возрасте, семейном положении, ставках жалованья. Не правильнее ли было бы, вместо всех этих однообразных и не запоминающихся в голове читателя, мало затрагивающих его диаграмм, дать характеристику хотя бы правового положения учителя, выяснить, в какой мере свободен учитель в своей работе в школе, в какой мере ответствен он за итоги этой работы, ее достижения и срывы? Придет срок, и на суде истории нужно будет дать ответ за все сделанное и *не* сделанное учителем в зарубежной русской школе. Не пора-ли готовить материал в оправдание учителя? И не есть-ли как раз собирание и издание этого материала — задача той организации, которая одной из своих целей ставит «защиту чести и достоинства русского учительства»?

Между тем именно за последние два года после выхода книги В. Руднева русская школа за рубежом претерпела особенно существенные перемены: во всех странах (меньше всего, пожалуй, в Германии, Литве и Финляндии, больше всего — в Латвии, Чехословакии и Польше) она была вынуждена приспособиться к учебным планам и программам местной государственной школы, кое-где, как напр. в Чехословакии (оборотная сторона наибольшего материального благополучия!), утратить последние остатки своей самостоятельности. Даже там, где не было никакого давления со стороны местной государственной власти, требования самой жизни приводили к существенному изменению учебного плана (Болгария, Эстония, Манчжурия). В обоих случаях фактически реформу эту проводил учитель. Как провел и как проводит он ее? Как самостоятельный работник или как пассивный исполнитель чужих предначертаний? Как справляется он с новыми задачами, выдвинутыми жизнью? Если русская зарубежная школа, до сих пор не объединившаяся еще даже по вопросу о правописании, по необходимости пошла в разных государствах разными путями, то можно-ли еще говорить об единстве русской школы за границей? И что составляет внутреннее содержание того единства русского заграничного учительства, которое свою внешнюю форму получило в издавшем рецензируемый сборник «Объединении»? Ведь, кроме убожества и тревог эмигрантской жизни, есть все же что-то, что его объединяет — вопреки всем разделяющим моментам.

Настоящий сборник — увы! — не дает ответа на поставленные вопросы. Мы вполне понимаем, как трудно ответить на них и даже получить материалы для ответа. Наш журнал, как мы первые готовы это признать, тоже слишком грешен в этом отношении. Несмотря на все наши призывы к местным деятелям освещать в журнале текущую жизнь зарубежной школы, ее повседневные нужды и недоумения, печали и достижения, мы все же получаем в наш портфель несоразмерно мало относящегося сюда материала. Бесспорно, очень трудно живется русскому учителю за рубежом — ему часто просто не хватает досуга, чтобы взяться за перо, найти надлежащие формулы и смелость эти формулы пустить в оборот. Как раз обильный, хотя и односторонний материал, собранный в настоящем сборнике, объясняет нам хотя бы отчасти это молчание зарубежного учителя. Не вина редакции, что она не собрала материала о духовной стороне его работы. Но она должна была ясно поставить задачу, побудить учительство к подведению итогов, к самокритике, к фор-

мулировке своих педагогических пожеланий и надежд. В этом именно и цель настоящей заметки: если читатель, прочтя рецензируемый сборник (а он это должен сделать, ибо все же de te fabula narratur), разделит с нами неудовлетворенность им, то пусть он помнит, что от него самого зависит восполнить со временем отмеченный недостаток.

С. Гессен.

Журнальная Летопись *Государственной Книжной Палаты РСФСР.* Выходит четыре раза в год. Год издания I. Изд. Госуд. Центр. Книжной Палаты. № 1. Москва, 1926 г., 285 стр. Цена 2 р. 75 к. № 2. Москва, 1926 г., 307+1 ненум. стр. Цена 2 р. 75 к. (подписная плата за один год 8 р., за границу — 8 долл., односторонний экземпляр — 12 р., за границу — 12 долл.)

Книжная Палата РСФСР начала с этого года выпускать «Журнальную летопись», назначение которой — давать систематический указатель статей, напечатанных в наиболее крупных и интересных журналах, выходящих в пределах РСФСР в 1926 г. Записи журнальных статей располагаются в предметно-систематическом порядке и составляются, судя по заявлению редакции, по правилам научной библиографии. Деление на отделы, в общем, соответствует принятому в 1926 году делению в «Книжной Летописи», издаваемой тем же учреждением; отличие заключается лишь в том, что в «Журнальной Летописи» не 29, а 25 отделов (отсутствуют отделы: 13 — учебники, 25 — детская литература, 28 — справочные издания и 29 — документально-ведомственная литература).

Вышедшие два первых номера библиографического журнала дают список периодических изданий, выходящих в 1926 году (796 журналов, 512 газет, 159 периодических изданий документально ведомственного характера и 10 издательских и книгопродавческих каталогов, выходящих периодически) и систематический указатель статей, напечатанных в вышедших уже нумерах 188 ми журналов. Число журналов не является окончательным для 1926 года, и последующие нумера «Книжной Летописи» будут содержать статьи еще большего количества журналов (по предположению Книжной Палаты, в разработку будет взято до 200—250 ти журналов); вновь расписываемые постатейно журналы в последующие выпуски «Книжной Летописи» будут включаться целиком, т. е. с первого нумера 1926 года.

Расписаны в «Журнальной Летописи» все статьи без исключения, как бы незначительны они ни были в качественном или объемном отношениях; не расписывались только: мелкие хронические заметки и хроника, официальный документально-ведомственный материал, появляющийся в журнале не впервые, но как перепечатка, рецензии и рефераты (все же наличие в журнале библиографического отдела отмечается в особых сводных перечнях).

В числе 188 описанных журналов мы насчитали всего 18 журналов, посвященных вопросам народного просвещения: «Вестник Просвещения» (Москва), «Вопросы Педагогики» (Петербург), «Вопросы Просвещения» (Ростов н/Д), «Естествознание в школе» (Петербург), «Журнал по изучению раннего детства» (Москва), «Журналист» (Москва, изд. проф. учит. союза), «Коммунистическое Просвещение» (Москва), «Красный Библио-

текарь» (Москва), «На путях к новой школе» (Москва), «Народное Просвещение» (Москва), «Народный Учитель» (Москва), «Наука и Искусство» (Москва), «Научный Работник» (Москва), «Охрана материнства и младенчества» (Москва), «Педагогические курсы на дому» (Москва), «Просвещение на транспорте» (Москва), «Пути Коммунистического Просвещения» (Симферополь), «Уральский Учитель» (Екатеринбург). Вероятно, в будущем «Журнальная Летопись» расширит число описываемых журналов по народному образованию; приведенный нами список не включает целый ряд центральных и провинциальных изданий, имеющих весьма большое значение.

Указателю статей по вопросам народного образования отведен особый (XII-й) отдел, который для удобства пользования, разбит на одиннадцать подотделов: 1) народное образование, школа и воспитание заграницей; 2) народное образование и школа в СССР: а) общие вопросы, б) частные вопросы строительства трудовой школы, в) работа школьных учреждений СССР и отдельных его областей, г) высшая школа, д) школьная медицина; 3) программы и планы преподавания в школах СССР; 4) педагогика и методика; 5) профтехническое образование в СССР; школы фабзавуч; сельская школа; 6) ликвидация неграмотности; школа взрослых; школы политграмоты; 7) внешкольное образование; политпросветработа; экскурсии; 8) клубная работа, ее методика; 9) изба-читальня и ее работа; 10) самообразование; 11) дошкольное образование; детские дома; борьба с беспризорностью. В первом выпуске весь отдел занимает 20, во втором 25 страниц; в обоих выпусках сделаны указания на 826 статей. Помимо специального отдела, и в других отделах «Журнальной Летописи» имеется несколько подотделов, в той или иной степени относящихся к делу народного просвещения: гигиена детского возраста; охрана материнства и младенчества; движение молодежи; краеведение; профессиональное движение и т. д.; кроме этого, отделы: I-й (библиография, библиотековедение, журнализм), XX-й (искусство, музыка, театр, кино), XXI-й (спорт, игры, физическая культура) регистрируют статьи, имеющие прямое отношение к культурно-просветительному делу.

Пользование «Летописью» очень облегчают «предметные указатели к систематическим отделам», напечатанные в конце каждого выпуска; этой же цели служат и цифровые «сигнатуры», помещаемые на каждой странице «Летописи» внизу и указывающие отдел и рубрику (подотдел).

Новый журнал без всяких оговорок необходимо признать явлением большого значения. Появление его чрезвычайно облегчает работу всех, кто изучает современное состояние России. По нашему мнению, каждая серьезно поставленная библиотека должна его иметь; вместе с «Книжной Летописью» — это надежнейшее библиографическое руководство. Цена на «Журн. Летопись» должна быть признана очень низкой и доступной даже для наших эмигрантских учреждений. Односторонний экземпляр чрезвычайно облегчает составление предметных каталогов статей: стоит только вырезать и наклеить материалы «Летописи» на карточки.

Н. Новожилов.

Педагогические журналы.

«Вопросы Школьной Жизни». № 4—5. Харбин. 1926 г.

Очень интересно просматривать этот журнал с далекой окраины, где на чужой территории собралось довольно много русских культурных бродячих сил. И силы эти не пропали даром, а организовались и создали ряд культурных очагов в деле просвещения. Особенно теперь, после того, как мы узнали об этой деятельности наших коллег, становится тревожно за судьбы просветительного дела на Дальнем Востоке, которому грозит если не полное разрушение, то во всяком случае значительные потрясения.

Последняя книжка журнала довольно интересна по содержанию. Сюда вошли статьи, явившиеся в результате чтений в высшем учебном заведении, напр., статья проф. Ершова или доц. Стрелкова. Очень полезна для среднего читателя статья (еще не оконченная) К. Баташова «Кризис в области школьной грамматики». Есть заметки и по вопросам методологии и по мелочам школьной педагогической практики. Любопытна статья В. Перемиловского «Онегин». Метод, которым автор набирает мелкие черты для характеристики Онегина, где «всякое лыко в строку», очень увлекателен, хотя и очень опасен: кропотливо подобранные черты могут привести к выводам весьма произвольным и, может быть, даже отличным от тех, которые были в замысле поэта. Конечно, время меняет точки зрения, но не нужно забывать что персонажи литературных произведений — все-таки не действительные исторические лица. Не менее любопытна и статья Скитальца «Перевал». Она носит подзаголовок: Психология русских характеров. В сущности это все старые вариации на тему о «русской душе» на основании литерагурного материала. В статье есть и публицистический момент. «Многомилионный Тюлин беспечно лежал в это время на берегу разыгравшейся революции и равнодушно созерцал поднявшуюся где-то там «у них» кутерьму. Ему казалось что это не его дело, что комиссары, может быть, «не придут» к нему, что, может быть, «им не нужно ехать». Но комиссары приехали. И не только приехали, но и его заставили везти их на его тяжелом, неповоротливом судне. А река «играла». Оказалось, что они хотят ехать вовсе не туда, куда привык возить Тюлин своих пассажиров, не по мелкому месту на другой берег, а вдоль по речке, на бездонную пучину, для углубления революции именно в этой пучине... Вот тут-то Тюлин и уперся «и одним могучим движением повернул судно — к берегу. На перевал». Нужно приветствовать политический оптимизм автора... Несколько необычайно для педагогического журнала помещение рассказа «Девочка у источника», хотя бы даже с оговоркой, что это — «очерк современной детской психологии». Ведь если встать на точку зрения допущения возможности печатания беллетристических вещей ради скрытой в них психологии, то тогда придется совершенно изменить облик журнала, потому что психологических иллюстраций в современной русской литературе, особенно,

конечно, на родине, неисчерпаемо много. Едва ли не самый интересный отдел в журнале для нас, отдаленных читателей, это — информационный. С большим вниманием мы прочли об открытии занятий в Педагогическом Институте в Харбине. Задачи нового высшего учебного заведения очень обширны: уделено особое внимание педагогической мысли трех культур (русской, американской и западно-европейской), которые скрещиваются в Харбине. Далее идет изучение местного края и т. д. И от студентов требуется не малая работа. «Не 6—7 месяцев в году будут заниматься студенты Педагогического Института, говорит автор статьи, а 7—10, и ежедневно будут работать не менее 4-х обязательных часов». Все это, конечно, очень хорошо, но не слишком ли переоценивает свои силы новое учебное заведение, стремясь к тому же дать школе не «ученого деятеля», не «научного работника», а «научно, теоретически и практически, образованного педагога на основе широкой самодеятельности»... Просматривая дальнейший материал о положении школьного дела в Маньчжурии, мы находим многое, что заставляет нас беспокоиться за судьбу школьного дела на Дальнем Востоке, в частности в Харбине и на линии К. В. ж. д. Мы уже знаем, что странное сожительство в одном городе с советской школой, с ее нравами и политикой, не может пройти благополучно для школы, оставшейся верной лучшим школьным традициям России. В этом же номере журнала мы имеем грустный мартиролог «новых жертв» соглашения Китая с Советской Россией. Опасность шла не только извне, со стороны Москвы, но и извнутри — началось разложение в самой педагогической среде, в результате политики той же Москвы. Так, будучи поставлены в тяжелое положение в конфликте, многие из педагогов приняли китайское подданство. О роли проф. Устрялова в крушении русского просвещения в Харбине красноречиво говорит скорбное письмо 55 «уволенных учителей». Много черт, говорящих о нездоровой школьной жизни разбросано в хронике школьной жизни Харбина: «советизация» сделала свое дело... Между прочим, отрадно отметить рост организаций YMCA в Харбине. У этой организации имеются: гимназия, технические курсы, курсы иностранных языков, курсы дошкольного образования и т. д. Хочется надеяться, что это учреждение, стоящее юридически вне советской власти и Китая, сослужит хорошую службу русскому делу на Дальнем Востоке...

Устоит ли журнал среди этих дальневосточных смут — сказать трудно. Будем верить, что хорошо и с любовью начатое дело не погибнет...

И. Кнорринг.

Věstník pedagogický, vydává Československý pedagogický ústav Jana Amosa Komenského. Red. prof. Jan Čeněk. Ročník III. 1925 r. č. 1, 2, 3, 4, 5-6, 7-8, 9-10. Ročník IV. 1926 r. č. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7-8.

Журнал «Педагогический Вестник», издаваемый раньше чехословацким Институтом имени Я. А. Коменского, а в настоящее время педагогической библиотекой Я. А. Коменского, содержит интересный материал по основным вопросам педагогики, методики, школьной организации в разных странах, чешской и иностранной педагогической библиографии.

Второй номер журнала 1925 г. посвящен памяти скончавшегося проф. педагогики Карлова Университета, Дртины, некролог о котором был напечатан и в нашем журнале*). Статьи Гендриха и Горака рисуют светлый образ покойного профессора. Ванюра (Va ura) обрисовал роль проф. Дртины в создании среднего женского образования в Чехии, входившей в состав австро-венгерского государства.

Из статей по основным вопросам педагогики в журнале за 1925 год отметим статью И. В. Климы: «Основные проблемы нового воспитания», помещенную в №№ 1 и 2. Автор обрисовал черты нового воспитания, как свободную самодеятельность ребенка, свободное подчинение авторитету, инстинктивное влечение к солидарности и к службе другим, которое является воплощением всего наивысшего в душе ребенка. Статья К. Велеминского о формальном образовании в 4-м номере журнала была вызвана дискуссией о его значении при обсуждении реформы школы. Автор излагает, как проблема формального образования разрешалась в XIX в., начиная с непосредственных последователей Канта, Фихте, Гербарта и кончая современной экспериментальной психологией, и приходит к выводу, что сторонники реформы средней школы опираются на результаты современной педагогики и психологии. В статье «Масарик и изучение ребенка» Пражак (Fr. Pra ak) указывает на то, что проф. Масарик в девяностых годах прошлого столетия занимался изучением ребенка, внимательно наблюдая жизнь детей, главным образом, 5, 6, 10 и 12 лет как в одиночке, так и в школах. Свои наблюдения над детьми проф. Масарик изложил в лекциях учительству и в статьях: «Из детской психологии», «Некоторые проблемы педагогические и дидактические». Таким образом, современная чешская педагогика обязана проф. Масарику пробуждением интереса к изучению ребенка, т. е. к педагогическим проблемам.

Реформе средней школы посвящен ряд статей в журнале за 1925 г. и приведена полная библиография всех появившихся в печати статей, обсуждавших реформу. Таковы статьи Чижека (V. Ižek) «Проект закона о средней школе»; Питгардта (Pithardt) «Общая точка врения на реформу средней школы»; Сула (Sula) «Родиноведение, как основа мещанской (городской) и низших классов средней школы».

Несколько статей носят исторический характер и посвящены преимущественно Я. А. Коменскому. Таковы: статья Вонки (Vonka) о последних трудах Коменского в Голландии в № 3; И. Гендриха Фрей (Janus Caecilius rey) и Коменский в № 7—8.

Из остальных статей необходимо отметить обстоятельную статью Пржигоды (P. ihoda) о Дальтон-плане в №№ 4, 5—6 и о новом типе американской школьной организации — Junior High School в №№ 7—8 и 9—10.

Из статей журнала в 1926 г. необходимо отметить статью К. Стейскала (Cyril Steiskal) о том, как установить переход детей в среднюю школу. Автор знакомит читателей с тем, как этот вопрос разрешается в настоящее время заграницей, главным образом в Германии, и на основании такого опыта он предлагает свой план, выработанный им для

---

*) «Русская школа за рубежом» Кн. 12. И. Гендрих. Проф. Ф. Дртина.

министерства. Основной идеей этого плана является — прием в среднюю школу одаренных детей и оказание помощи таким детям бедных родителей со стороны государства. Гендрих в статье «О так называемых моральных навыках» в № 6 полагает, что нужно говорить не о воспитании моральных навыков, а о воспитании морального убеждения.

К. Велеминский в 3 и 4 номерах обсуждает проблему самоуправления учеников. Автор констатирует, что факт некритического увлечения идеей самоуправления в значительной мере сменился, под влиянием событий в школьной практике во время переворота в Европе, так особенно в России, некритическим же ее отрицанием. Критически анализируя идею ученического самоуправления, автор описывает в конце статьи возможные формы самоуправления учеников. Пражак (F. Pražek) знакомит читателей в 1-м номере с проэктом закона об образовании учительства народных школ. Большая статья Янчаржика (Jančařik) о Кантовой педагогике в 1, 3, 5 и 7—8 номерах основана на большом материале, хотя все же носит конспективный характер, по своим задачам не укладываясь в рамки журнальной статьи. Панырек (D. Panýrek) в статье «Школьный врач раньше и теперь» знакомит с положением школьного врачебного надзора в Чехии. Средняя школа в Чехии не имеет до сих пор школьных врачей, в то время как, следует отметить, в России в каждой средней школе имеется врач с 1871 года, согласно распоряжению министерства Народного Просвещения.

Журнал имеет отделы: школьных реформ, в котором знакомит читателя с реформами во всех странах; отдел вопросов методических и дидактических, и большой отдел педагогической библиографии. Из краткого обзора содержания журнала видно, насколько оно богато и интересно.

В заключение нашей рецензии необходимо указать и на некоторые недочеты журнала. «Вестник педагогический» издается библиотекой Я. А. Коменского и, повидимому, своею целью ставит библиографические цели. И, действительно, в каждом номере мы находим полную библиографию педагогических книг и статей на чешском языке. Однако, что касается изданий на других языках, — то здесь библиография является далеко не полной, а рецензии носят часто случайный характер. В журнале довольно часто можно встретить отзывы о русских педагогических книгах, выходящих в советской России, но выбор книг, о которых даются рецензии, представляется нам довольно странным: из богатой и часто весьма ценной педагогической литературы, издаваемой в России, выбираются книги по обществоведению, содержание которых имеет весьма мало педагогики и весьма много политики. Вследствие такого странного подбора книг, чешский читатель составит себе весьма одностороннее и не соответствующее действительности представление о современной русской педагогической литературе. Нельзя пользоваться только узко официозной педагогикой, необходимо, хотя бы в интересах библиографической полноты, привлекать и другие педагогические труды.

Указанные нами недочеты не умаляют, конечно, значения и ценности «Вестника Педагогического», которому мы желаем дальнейшего развития.

Андрей Павлов.

Учебники и методики.

Г. И. Иванов. *Краткий курс географии СССР.* — Изд. 7-е. Гос. Изд. Ленинград. 1926.

Выдающиеся достоинства учебников географии Г. И. Иванова, появление которых датируется уже четвертью столетия, давно известны всем специалистам по преподаванию географии и сделали имя автора их заслуженно популярным.

Много переменилось с тех пор в жизни и государственном бытии русского народа: бывшая столица империи Петербург превратилась в «величайший порт Союза — Ленинград», суверенность русского народа сведена к одной шестой части СССР. — «Российская Социалистическая Федеративная Советская Республика» стоит наряду с «Туркменской ССР» и «Узбекской ССР», а скромный, захолустный городок Чебоксары — превратился в столицу Чувашской Республики. Всё это так; конечно, всё это дело рук человеческих, творения нынешнего момента истории России.

Но есть нечто в мире, над чем не властны руки человека, если бы даже воля его и хотела изменить. Не властен, конечно, и Г. И. Иванов изменить то, что дано природой и многовековой культурой русского народа. Пусть в угоду духу времени и начальства исчезло у него вовсе без остатка самое слово Россия — оно всюду выговаривается теперь — «Союз», но у кого же не может возникнуть сомнение в том, что на фоне бесконечной прелести русского пейзажа сохранились крупнейшие памятники русской культуры, русского творчества, русской истории. Сколько мы знаем, точно — бурная история последнего десятилетия нашей родины не снесла с лица земли ни Софийского собора, ни Десятинной церкви Киева, ни Московского Кремля, ни Сенатской площади в Петербурге со статуей Медного Всадника, воспетой Пушкиным, ни величественного монумента Исаакиевского собора. И сейчас подъезжающий на пароходе к Киеву видит перед собою единственную в своем роде панораму города, третьего в мире по красоте по словам Гумбольдта; и сейчас с Воробьевых гор открывается тот же вид на Москву, каким любовался Наполеон, и теперь величественная река Нева катит свои волны между гранитной набережной с рядом дворцов, шпилем Петровской крепости и зданием Томоновской Биржи между двух ростральных колонн на мысе Васильевского «славного острова». И здесь лежит самый основной грех Г. И. Иванова в его новом учебнике. Грех и преступление против правды. Он как будто сознательно вытравил все прекрасное, весь элемент эстетики русской природы и культуры, всё, где жила, живет и будет жить красота. Он все заменил одним: полезным. Увы! Бедный г. Иванов забыл изречение В. Гюго: «Прекрасное так же полезно, как и полезное».

«Печной горшок ему дороже»... — Петербург у него иллюстрирован: элеваторами (двумя!), фабричными задворками столицы; Москва — двумя видами Красной площади, центр внимания по подписям — Мавзо-

лей Ленина, да внутренним видом бумагопрядильной фабрики; Украйна — рынком в Одессе; Волга — палубой пассажирского парохода и т. д. Но правда и красота сами говорят за себя. И даже на картине Красной площади, ad hoc (мавзолей Ленина!) помещенной Ивановым, мавзолей Ленина выглядит какой то кучей детских кубиков у подножия мощного монумента церкви Василия Блаженного. Она то все же осталась в Москве!

И далее все проникнуто тем же духом утилитаризма. Две картины сплава дерева по реке (на Днепре и на Сев. Урале), фабрика в Орехове-Зуеве, Златоустовский завод, тканье на ручных станках, паровая машина на фабрике и т. д. и т. д. Забыл, совсем забыл г. Иванов великую истину: «Не о хлебе едином жив будет человек». Крупным недостатком далее в учебнике Иванова является почти полное игнорирование им этнографического элемента. Мы узнаем, что на Украйне живут: русские, украинцы и евреи. А что такое сии таинственные украинцы, как и чем их отличить от русских — неизвестно. Отсутствует понятие об этнической классификации, о лингвистических группах, о различиях конфессиональных, бытовых и т. д. Ни одного вида русской деревни, ни одной избы, ни одного характерного костюма для той или другой местности территории Европейской России. Кавказ и Средняя Азия в этом отношении выиграли в сравнении с коренной Россией. Как выгодно отличаются в этом отношении прежние учебники географии России, напр. учебники Э. Ф. Лестгафта и другие. Учебник Г. И. Иванова в этом отношении — большой шаг назад. К недостаткам учебника нужно отнести еще картографический материал, который был вполне доброкачественным в учебниках Крубера-Чефранова. Решительно ничего не дают даже знающему карту, а не то что ученику, например, карты на стр. 15 — «Часть Средне Русской возвышенности», на стр. 92 — Урала, или на стр. 165 — «Разделение СССР на часовые пояса». Лучше цветная гипсометрическая карта Европейской части СССР, Кавказа, Западной Сибири и Туркестана. На ней Бессарабия показана принадлежащей России. То же сделано и на карте границ Европейской части СССР, хотя в тексте упоминается об утрате Россией Бессарабии.

Есть в книге Г. И. Иванова, однако, и свои достоинства. К ним принадлежит, во-первых, рассматривание географического материала по крупным геоботаническим зонам и новое районирование Европейской России по экономическим признакам (см. карту на стр. 43). Это дает ту канву, по которой удобно и рационально может быть вышит узор географии России.

Другое достоинство учебника состоит в том, что автор его всюду старается возбудить самодеятельность ученика, давая ему попутно темы и задачи для самостоятельной работы. Для этой цели в конце учебника приложен разнообразный статистический материал, позволяющий учащемуся самостоятельно составить таблицу, начертить диаграмму и т. п. Иное дело выбор самих задач; его не всегда можно признать удачным. Но задач этих много, указаны специальные работы по краеведению, и у учителя налицо большой выбор.

Мы не можем, конечно, останавливаться на деталях и разного рода мелких дефектах. Из них некоторые мелочи приобретают весьма досадный характер. Для примера приведем следующее. Автор говорит (на стр. 48)

о значении Мариинской искусственной водной системы: «В 1923 году в Ленинград прибыло по Мариинской системе более 4 х миллионов тонн различных грузов. В довоенное время в Ленинград прибывало за год 11.000 речных судов». Вот и сравнивай тонны с количеством судов! И таких «мелочей» можно при желании набрать много.

Выводы? Можно ли дать в руки учеников зарубежной русской школы учебник Г. И. Иванова. К сожалению, это трудно рекомендовать, ибо у учеников появилось бы кривое и односторонее изображение лика нашей родины. Учитель может с успехом пользоваться канвой учебников Иванова, заполняя эту канву на каждом почти крестике иным материалом. Весьма ценным материалом для учителя будет как новое районирование России, так и новая терминология (г. Иванов дает, к сожалению, не везде старые имена наряду с новыми).

Остается лишь пожелать, чтобы в возможно ближайшем будущем появился новый учебник географии России, где использован был бы новый материал с большей объективностью и большей любовью к творениям великой русской культуры, созданной веками труда и усилий прошедших поколений. Появления такого учебника можно ожидать пока лишь в зарубежной педагогической литературе, для появления его в России еще не настало время.

Н. Могилянский.

Вопросы Школьного Естествознания, по материалам московской конференции преподавателей естествознания 21—24 марта 1922 г. под редакцией **В. Ф. Натали.** Книгоиздательство московского губотдела союза работников просвещения «Культура и Просвещение». Москва. 1923 г.

Содержание данной книги крайне интересно и разнообразно. В ней помещены следующие материалы: 1) В. Ф. Натали. Московская конференция преподавателей естествознания 21—24 марта 1922 г. — 2) Н. И. Попова. Роль и место естествознания в школе. — 3) Проф. Б. Е. Райков. Современные течения в преподавании е-ия. — 4) В. Ю. Ульянинский. Лабораторно-исследовательский метод. 5) В. Ф. Натали. Экскурсионно-исследовательский метод в преподавании биологии. — 6) В. Ф. Натали. Пресноводные экскурсии по г. Москве и ближайшим окрестностям. — 7) Н. С. Щербиновский. К. биологии капустной белянки. — 8) В. Ю. Ульянинский. Неживая природа в школе. — 9) Б. В. Всесвятский. Массовые школьные исследования и кружковая работа. — 10) Прения и темы докладов, извлеченные из протоколов заседаний Московской конференции Преподавателей Естествознания школ I и II-ой ступени.

Эта книга возникла как пожелание описываемой конференции дать ряд интересных докладов по всем основным вопросам методики е-ия. Своими материалами она действительно вводит в современное состояние всех этих вопросов, дает всем им критическую оценку, оттеняя спорные и требующие дальнейшей разработки проблемы. Конференция показала, что, «несмотря на разруху в школе, педагогическая мысль работает в направлении улучшения постановки преподавания е-ия». Она установила тесную идейную связь, между естественниками и учителями-неестественниками, признавшими важную роль преподавания е-ия в

начальной школе при ясном учете психологии ребенка и правильном понимании задач начальной школы. Такое же единение родилось и в отношении признания важности применения исследовательского метода в школе, при чем споры велись лишь об условиях возможности его введения в широком масштабе при современном, нищенском положении школы. Ряд конкретных докладов об экскурсионном материале, прорабатываемом экскурсионно-исследовательским методом, содействовал несомненно постановке вопроса на вполне реальную почву, указав на целые области природы, не затронутые школой. По словам В. Ф. Натали, всех членов конференции объединили следующие четыре пункта: 1) признание тяжелого положения естествознания в школе и необходимости улучшения постановки преподавания; 2) признание важности биологического метода и эволюционизма в школе при осторожном и умелом подходе; 3) признание исследовательского метода в лабораторной и экскурсинной работе наиболее соответствующим природе ребенка и задачам школы; 4) признание важности и необходимости экскурсионной работы.

На конференции было 257 делегатов. Из Петрограда на съезд приезжали: Б. Е. Райков и В. А. Герд, присутствие которых показало, что принципиальные разногласия между московским и петроградским направлением в методике е-ия были в сущности лишь внешними расхождениями, вызванными «разобщенностью московской и петроградской жизни», не дававшей возможности работать в постоянном контакте».

Рецензируемая нами книга представляет действительно крайне ценный материал для всякого преподавателя, погруженного в будничную, повседневную работу. Если многие пожелания и идеи этих докладов так же неприменимы в эмигрантской школе, как и в советской, по причине ее бедности, то все же знакомство с ними даст преподавателю новые точки подхода к делу, оживит методы его преподавания, сообщит некоторую цельную концепцию иного мировоззрения, иного взгляда на ведение школьного естествознания. А как часто в рутине шаблонного преподавания ответственно небрежное отношение к вопросам методики, к этому, в сущности говоря, итогу совокупной индивидуальной работы целого ряда поколений школьных работников. Пусть же эта книга, дающая в сжатой и ясной форме современное состояние вопросов методики естествознания, будет прочитана всяким вдумчивым педагогом. Мы убеждены, что часы и дни, посвященные ей, не будут худшими моментами в его школьной работе.

Н. Парманин.

Le travail manuel, les sciences experimentales et le cinéma à l'école. *1924—1926 a. Troisième année. Edit. Nathan. Paris.*

Этот небольшой журнал (по 45 стр. в номере мелкого шрифта), посвященный ручному труду, экспериментальным наукам и кинематографу в школе, представляет собою выдающееся явление в журнальной педагогической литературе Франции. Этот журнал не мог бы появиться там еще десять или даже пять лет тому назад. Тогда он был бы не ко времени. Надо было, чтобы новый дух, веющий в высших сферах педагогических кругов, спустился на землю из теории стал практикой, из идеала кусочком действительности; надо было, чтобы он изменил традиционное

направление французской школы и тем самым подготовил появление журнала нового типа. Школа, проникнутая безмерным интеллектуализмом, преподавание, построенное на словесных методах обучения, учительская среда, сама лишенная активности и инициативы и лишающая поэтому активной самодеятельности учеников, не ощущала надобности в журнале, который бы, кроме общепедагогических и общеметодических указаний, давал еще и практическое построение установленного твердыми учебными программами курса. Изучение учебника достигалось его разъяснением в классе и зубрением при домашних занятиях. Но когда учебный план Поля Ляпи стал законом и потребовал употребления активного метода в обучении, когда, вместо книг и слов о природе, потребовалось изучение самой природы, ее подлинных объектов и явлений, неминуемо должна была родиться и родилась потребность в руководствах, дающих новые методы не только в теоретической разработке, но и в детальном и разнообразном освещении их практических применений со всеми вытекающими отсюда приемами и способами работы. Повседневная школьная жизнь требовала руководств, удовлетворяющих мелочам преподавания, улавливающих возникновение проблемы и дающих ясное и простое решение их. Наиболее страдавшие от словесного метода обучения естественные науки проявили в этом процессе наибольшую активность и создали рецензируемый нами журнал.

Это действительно практический журнал, призванный «заполнить пробел, образованный новым духом начального образования». Он дает регулярно «*и по методическому плану*» (курсив редакции) полезные, а подчас и просто совершенно необходимые указания и советы по постановке самых разнообразных опытов; он помогает лабораторному прохождению естествознания в школе; он экономизирует время учителей, освобожденных от необходимости ломать себе голову над проблемами, давно и хорошо решенными другими; он экономизирует также и деньги, давая выгодные и дешевые рецепты изготовления различных приборов и постановки практических занятий вообще, равно как и отдельных опытов.

Вводные статьи каждого номера очень кратки и редко больше двух страничек, правда, настоящего петита. Эти статьи касаются самых разнообразных вопросов. Приведем заглавия их в порядке номеров: О наблюдении, осмотр зрения и слуха учащихся, ручные работы по истории, жизненное изучение естествознания, воспитательные возможности предметных уроков по естествознанию, организация школьного музея, кинематографическое обучение в классе и дома, школа в цветах, фильмы в профессиональном подборе, открытки и фотографии, применение экспериментального метода в профессиональном подборе молодых девушек. Это перечисление основных теоретических статей, близко подходящих к ежедневной практике школы, само по себе уже есть достаточно характерное показание об основном направлении журнала. Этот специфический оттенок его вырисуется еще рельефнее, если обратиться к другим страницам журнала. Перелистаем, например, августовский номер (№ 11 — 1925). Он, как и все впрочем номера, разделен на шесть отделов: общий, ручного труда, экспериментальных наук, кинематографа, прикладных наук и смеси. В этом номере мы найдем описание приготовления фильтра, работы по дереву, плетенье, столярничество (витрина для школьного музея,

окрашивание); добывание кислорода, постройка барометра, регулирование металлического барометра, изучение эрозии, приготовление аккумуляторов, давление жидкостей, как хранить приборы и материалы для опытов, советы для выбора кинематографических аппаратов, дешевые экраны, рецептор беспроволочного телеграфа, советы беспроволочным телеграфистам, рисование и перспектива, украшение класса, как устроить и содержать пчельник, уход за аквариумом, болезни кур, организация школьной библиотеки (каталогизация, карточки и т. п.). Многие отделы, если не все, представляют цельное и систематическое описание отдельных областей, тянущееся из номера в номер, так что в результате получится как бы специальное руководство в данной области знания, а комплект журнала за несколько лет будет являться своего рода совокупностью таких крайне ценных практических руководств.

Мы не упомянули еще о том, что в каждом номере рассеяны в большом количестве различные советы, помогающие устранять очень досадные и раздражающие мелочи практических занятий: как приготовить замазку, как смешивать краски и масло, как засушивать цветы и т. д. Итак, теперь нам ясен основной тон журнала. Он является тем справочником и помощником учителя, который ему нужен всегда. Он удовлетворяет и выражает потребности школы, но он также и определяет и создает их. Повышая уровень преподавания в школе, требуя активной, творческой работы в ней, он сам пролагает путь к этому творчеству и, возвышая других, возвышается и сам. С каждым годом он становится больше и лучше, ярче и разнообразнее. Этот журнал нельзя только читать, его надо изучать, имея всегда под рукой. Только тогда он может дать максимум той пользы, которая от него может быть получена. Журнал наполнен не рисунками, а схемами, что лучше всего, конечно, соответствует его задаче.

Н. Парманин.

Восьмидесятилетие Марии Николаевны Стоюниной.

7-го декабря с. г. исполняется восьмидесятилетие со дня рождения Марии Николаевны Стоюниной. В течение пятидесяти лет стояла М. Н. во главе своей прославившейся на всю Россию «Женской Гимназии М. Н. Стоюниной», сделавшейся центром русского общественного педагогического движения, неизменно отзывавшейся на все новое, но и умевшей укрепить это новое в славной традиции русской демократической педагогики. В 1922 году, ровно через год после торжественно отпразднованного в Петербурге юбилея Гимназии, М. Н. была выслана из России и грубо отстранена от созданного ею большого и образцового культурного дела, которым она руководила бессменно, с самого его основания, никогда не изменяя своему убеждению, силой своего авторитета сохраняя свое детище в самые худшие для русской школы времена.

В Праге, где М. Н. поселилась после высылки, М. Н. принимала участие в обоих Педагогических Съездах зарубежной школы, избравших ее почетной председательницей своей и Педаг. Бюро по делам зарубежной школы. Не в память ли того, что в доме М. Н. начата была работа по созданию Первого Всероссийского Учительского Союза? Многие сотни разбросанных в России и в эмиграции ее учениц, многие десятки ее сотрудников и всех тех, с которыми вместе работала и о которых хлопотала эта неутомимая в своей активности общественная деятельница и педагог, объединятся в этот день, по обе стороны разделяющего Россию рубежа, на светлом образе этой замечательной русской женщины. С какой то тихой и скромной мудростью умела сочетать М. Н. напряженное и даже восторженное искание нового с верностью заветам прошлого, всей своей личностью показывая, что прошлое сохраняется как предание лишь в нашей активности, направленной на будущее; что старое обретает жизнь и побеждает время лишь в духе, творящем новое. И теперь, как и раньше, М. Н., по счастью не утратившая своей телесной и душевной бодрости, дает нам пример того, что есть подлинная верность прошлому и что есть подлинная свобода духа, не только блюдущая предание, но и его созидающая. От имени редакции и ближайших сотрудников нашего журнала желаем Марии Николаевне многая лета, желаем ей дождаться срока возвращения ее в родную гимназию.

Редакция.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1926
Číslo výtisku: 23
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 587 - 606

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

Педагогические съезды.

IV Конгресс по моральному воспитанию в Риме.

В Риме от 28/IX по 2/X 1926 г. состоялся IV Конгресс по вопросам морального воспитания. Конгресс был назначен на апрель с/г., но не был разрешен, и председателю Организационного Комитета проф. Орестано пришлось проявить много энергии, чтобы добиться его осуществления. Многие делегаты из дальних стран, приезжавшие уже весной, не могли еще раз приехать в Рим осенью. От этого количество делегатов не превысило 250 человек. Конгресс был торжественно открыт в Aula Massima Капитолия губернатором Рима, сенатором Кремонзи. Дальнейшие заседания происходили в актовом зале университета. Русские организации были представлены Е. П. Ковалевским (предс. отдела ср. школы и акад. группы в Париже), бывшим еще до войны членом Комитета по устройству конгрессов по моральному воспитанию от России, и мною, как представительницей Русского Педагогического Бюро по делам средней и низшей школы заграницей и Объединения Русских Учительских Организаций заграницей. В своем приветственном слове Е. П. Ковалевский, благодаря Президиум Комитета за присланные приглашения, выразил уверенность, что они присланы не персонально, а представителям русской культуры, которая завоевала себе почетное место в мировой цивилизации. Любезность Организационного Комитета к нам русским выразилась еще в том, что Е. П. Ковалевский был избран председателем на одно из утренних заседаний, на котором я была его товарищем. Сов. России было послано приглашение о принятии участия в работах Конгресса, но от этого участия представители сов. России уклонились, о чем и было напечатано в № 25 «Учительской Газеты», поместившей неодобрительную статью по поводу самого Конгресса и его участников.

Главными темами Конгресса были: 1) вопрос о возможности создания единого морального кодекса и 2) воспитание личности в семье, школе и обществе. По первой теме основные доклады были представлены г. Юсуф-Али, проф. университета «Исламия» в Лагоре, в Индии, и проф. философии римского Университета г. Орестано.

По мнению первого докладчика, не должно существовать различия между взглядом Востока и Запада на назначение единого морального кодекса, но для педагога на первом плане стоит вопрос практического осуществления, а с этой стороны Восток и Запад представляют между собой резкое противоречие. Он останавливает в дальнейшем изложении свое внимание на одном Востоке и находит в этом вопросе между отдельными странами такое различие правил практического поведения философии и этики, что осуществление на деле поставленной задачи кажется ему невозможным. Несмотря на то, что различные религии (католическая, протестантская, буддизм и т. д.) охватывают огромные пространства, они не создали на этом пространстве единого морального кодекса. То же можно сказать и относительно философских систем и о тех новых силах, которые сейчас двигают миром, т. е. политике и экономике. На пути к созданию единого морального кодекса в политике стоит острый национализм в странах Центральной и Вост. Азии и Сев. Африке; а в экономике (говоря о Востоке) — большевизм в России, с его разрушениями и пертурбациями, которые влияют на жизнь Востока. Вместе с тем несомненно, что моральный уровень поднялся (гораздо больше этика личная, чем коллективная), хотя различия в личной морали представляют еще больше разнообразий. По всем этим причинам Юсуф-Али считает, что в данное время ввести единый кодекс на Востоке — невозможно, тем более, что в воспитании мы должны иметь дело не с отвлеченной фило-

софской идеей, а с конкретными фактами. Ребенок должен иметь возможность проверить основы преподаваемой ему морали своим собственным опытом и наблюдением, в противном случае всякое обучение будет бесполезным. Многие неправильности воспитания проистекают от того, что воспитание не отвечает окружающей действительности, а большинство воспитательных систем страдают тем, что сохраняют пережитки старых лет или перенесены насильно из других стран или других культур, что делает их непригодными для местных условий.

Проф. Орестано смотрит на дело более оптимистически, хотя и соглашается с мнением, что создать и ввести единый моральный кодекс в данное время невозможно. Но он верит, что со временем это будет возможно, т. к. ясно намечается процесс этико-юридической солидаризации между отдельными государствами, входящими в единое человечество. Лучшим путем к достижению единого морального кодекса будет подготовка в будущем всех экономических вопросов, которые в рамках современного государства ведут к улучшению в жизни личности. Эта задача должна лечь на педагогику в самом широком смысле слова, понимая под этим сотрудничество всех духовных сил в области религии, морали и эстетики.

К этим двум докладам был присоединен целый ряд других, в том числе и Е. П. Ковалевского, который тоже считает, что создание морального кодекса сейчас невозможно, но полагает, что можно найти базу универсальной морали, на которой сойдутся все. Как пример такой базы Е. П. Ковалевский предлагает основы морали, выдвинутые Владимиром Соловьевым: 1) уважение к справедливости и высшей силе (как бы ее ни называть и какой бы философской природы она ни была), которая позволяет верить в необходимость совершенствования и черпает свой идеал вне ежедневной жизни и 2) стыд, уважение к самому себе подобным и способность становиться выше материальной природы и материальных потребностей, не давая последним себя побеждать. Сожаление — чувство, стремящееся к самопожертвованию и отречению в пользу себе подобных людей, окружающих и всего человечества. По мнению Е. П. Ковалевского, на этих основаниях моральная база может быть найдена.

Прения по первой теме продолжались пять заседаний, и люди разных рас, национальностей, религий, философских течений старались найти решение поставленного вопроса. И хотя это решение и не было найдено, но все же чувствовалось, что осознана необходимость итти дальше по намеченному пути.

По второй теме было представлено два доклада: Г. Бэло, главного инспектора Французского Министерства Народного Просвещения, и Ф. Адлера, директора Ethico-culture school в Нью-Йорке. Оба доклада посвящены идеям новой педагогики, и доклад г. Бэло представлял собою очень интересный обзор современной школы и ее новых течений. Он отводит очень большое место личности учителя и видит в ней главный фактор выработки личности ученика. Доклад этот пропитан большой любовью и уважением к молодому поколению.

Доклад американца г. Адлера рисует нам те практические достижения, которые сделала «новая школа» за последние годы, и отводит очень много места школьному самоуправлению, как одному из могучих факторов для развития личности ребенка.

По этим докладам состоялось несколько очень ярких выступлений представителей старой и новой школы, но ясно чувствовалось, что «новая школа», построенная на изучении детской психологии, уже побеждает и что реформа школы в Австрии, Германии и той же Италии (реформа Джентиле) уже поколебала основы старой системы. Было ясно, что «век ребенка», возвещенный Эллен Кей, наступает.

В последнем заседании был заслушан доклад о преподавании истории и о пожеланиях, высказанных Женевским Конгрессом по этому поводу. Доклад этот, г. L'Heritier'a, не вызвал больших прений, а лишь пожелание, чтобы работа, начатая в Париже в Inst. Internat. de Cooperation Intelectuelle, была бы продолжена. *А. В. Жекулина.*

Третий чехословацкий съезд по изучению ребенка.

Съездовые работы по изучению и исследованию ребенка начаты были в Чехословакии профессором Чада, одним из главных деятелей по созданию новых направлений в чешской педагогике, в частности экспериментализма. Инициативой и энергией проф. Чада в довоенное время созваны были в Праге три съезда, получивших название «чадовских»; посвящены они были преимущественно проблемам изучения и воспитания ненормального ребенка. Война и смерть самого проф. Чада остановили на время наладившуюся работу; только в 1922 г. ученики и последователи проф. Чада смогли приступить к продолжению съездовых работ.

Первый съезд по изучению ребенка состоялся в г. Брно 3—5 июля 1922 года при 195 участниках. Устроителями его были: «Общество попечения о ребенке и его изучения» в Брно, «Чешское Педагогическое О-во» и Педологический Институт г. Праги. На съезде заслушаны были 20 докладов и принят ряд резолюций, намечающих пути научной и практической работы по подготовке школьных реформ и последующих съездов.

Второй съезд созван был в Брно теми же организациями 7—9 июня 1924 г.; присутствовало 242 участника, заслушано было 26 докладов. Оба съезда сопровождались педагогическими выставками; труды съездов вышли отдельными книгами.

Третий съезд состоялся в Праге 30/X—2/XI 1926 года. Устроителями его были следующие общества и учреждения: 1) Педагогическая Еднота Коменского в Праге; 2) Общество попечения о ребенке и его изучения в г. Брно; 3) Институт изучения ребенка и подрастающей молодежи (Педологический Институт) в Праге; 4) «Общество попечения о слабоумных в чехословацкой республике» в Праге; 5—6) Школы высших педагогических студий в Праге и Брно.

Работы съезда происходили в новом здании Института гистологии и эмбриологии Карлова университета. Прекрасное здание института, выросшее в два года благодаря щедрому дару Рокфеллера, предоставило гостям столько удобств (особенно массой воздуха и света), что работать оказалось возможным с 8 ч. утра до 8 ч. вечера без особого утомления.

Большое количество участников съезда (550) и докладов (78) заставили разбить работы на три секции:

I психологически-педагогическую,
II биологическо-медицинскую и
III о ненормальных детях — (с подотделами: 1. дети с нравственными недостатками, 2. дети слабоумные, 3. калеки, 4. глухонемые, 5. слепые).

В первую секцию представлено было 25 докладов, во вторую — 11, в третью — 35. В пленарных собраниях заслушаны были те доклады, которые суммировали работу секций или носили общий характер; было их семь:

1) Проф. д-р. Генрих Матейка (J. Matiejka), Прага: «Задачи и трудности физического исследования школьной молодежи»;

2) Проф. д-р Оскар Хлуп, Брно: «Изучение педопсихологии и стремление к новой школе»;

3) Доцент д-р Ян Угер, Брно: «Идея трудовой школы»;

4) Министерский инспектор школ Ян Земан, Прага: «Современное положение школ для ненормальных детей в ЧСР.»;

5) Проф. д-р И. Блага, Брно: «Проблемы и задачи социологии детства»;

6) Доц. д-р Карл Герфорт, Прага: «Генетическая антропобиология»;

7) Доц. д-р Кирилл Стейскал, Прага: «Одаренность детей, поступающих в среднюю школу».

Общим и самым сильным мотивом всех секционных докладов было требование немедленных и коренных реформ школьной организации в Чехословакии. Не оспаривалось и общее направление будущих реформ —

к единой, свободной, трудовой школе. Большой интерес и сочувствие Съезда вызвали доклады об «опытных» классах, в которых, как исключение из общих правил, Министерство Нар. Просв. позволило свободное преподавание на трудовых началах. Самые горячие дебаты развились вокруг вопроса о реформе учительского образования. Что существующие учительские семинарии (институты) не отвечают своему назначению и что все учителя начальных школ должны получать высшее образование — с этим согласились все вполне единодушно, но выводы и пожелания на ближайшее будущее в корне расходились. Часть участников Съезда отстаивала желательность немедленных реформ в организации учительских семинарий (институтов), доказывая, что осуществление высшего образования для всех учителей — дело отдаленного будущего. Противники их говорили, что всякая реформа семинарий (институтов) только отдалит введение обязательности высшего образования для учащих начальных школ, и что легче и быстрее можно притти к желанной цели, если тактику свою обосновать на положении: «чем хуже, тем лучше».

Вопросам неуспеваемости учащихся в средних школах и дифференциации средних школ соответственно способностям учащихся посвящены были доклады доцента д-ра К. Стейскала, обследовавшего учащихся пражских школ по системе тестов. Исходя из того, что на 110,000 уч. средних школ в Чехословакии в текущем году 21,6 приходится на 1-й класс и лишь 6% на 8-й класс и, считая в среднем, 25% детей неуспевающими, он рекомендует открытие наряду с нормальными классами еще двух рядов параллельных классов: для весьма способных и малоспособных детей. Кроме того, поступление в среднюю школу он рекомендует разрешить лишь для способных детей — (способности определяются тестами и отзывами учителей начальной школы), считая, что такой выбор учеников наиболее соответствует современным демократическим формам общественного устройства, т. к. образование (среднее и высшее) будет предоставляться соответственно способностям к учению, а не по социальному положению родителей.

Из резолюций Съезда следует отметить следующие:

1) Съезд принимает Женевскую декларацию прав ребенка (принятую прошлогодним Международным съездом попечения о детях и принятую Лигой Наций)[1]).

2. Учащие начальных и материнских школ должны получать высшее образование, подготовка же преподавателей средних школ должна быть дополнена рядом научных дисциплин, посвященных изучению ребенка.

3. Школа должна быть единой — (от детских садов до высших уч. зав.), трудовой и свободной — (полная свобода учителя в применении новых систем и методов воспитания и обучения).

4. Реформа подготовки учительского персонала в направлении изучения ребенка (а не учебного материала) и экспериментализма.

5. Издание закона, определяющего положение и организацию детских садов — («материнских школ» для 3—6 летних детей, находящихся в настоящее время в ведении Мин. Соц. Попечения и отчасти Мин. Нар. Просв.).

6. Объединение учебных основ в школах разных типов, пересмотр учебного материала, сокращение количества учащихся в классах.

7. Организация достаточно широкой сети вспомогательных школ с интернатами (для дефективных детей).

8. Организация государственного попечения: о беспризорных детях и телесно слабых (школы в природе), о публичных развлечениях молодежи, о поднятии гигиенически-санитарного состояния захудалых горных областей и т. п.

Во все время Съезда в том же здании эмбриологического института организована была выставка ученических работ, школьных пособий, статистических таблиц и диаграмм, педагогической литературы и т. п.

---

[1]) См. № 17 «Русск. шк. за руб.».

Выставка разбита была на 4 отдела: 1. Педологическое изучение ребенка. 2. Трудовая школа — (детский сад, школа начальная, городское училище и средняя школа). 3. Школы и учреждения для дефективных детей. 4. Санитарно-социальное попечение о детях.

Выставка была наглядным и документальным дополнением тех теорий, идей и проектов, которые обсуждались в зале заседаний. Много отличных, а часто и художественных работ выставили школы-интернаты для детей калек из Славницы (Словакия), Кралова Поля (Моравия), Братиславы (школа при ортопедическом институте); первое же место между этими учреждениями по богатству и разнообразию работ принадлежало пражскому институту имени умершего проф. Едлички, организатора и покровителя этой школы, первой в Чехословакии. Богатую издательскую деятельность показал Моравский Земский Институт для слепых, издающий не только учебники, но и художественную литературу и ноты для слепых. Пражская школа для слепых имени проф. Дейла выставила коллекцию пособий для обучения слепцов.

Отдел физической культуры и летних детских колоний занимали богатые экспонаты Чехословацкого Красного Креста и Министерства Общественной Санитарии.

«Опытные» школы устроили свою выставку отдельно, в одной из таких школ (в Голешовицах).

Следует отметить и весьма существенный недостаток в организации Съезда — перенасыщенность его количеством тем и докладов. Следствием этого было чрезвычайное сокращение дебатов по некоторым затронутым вопросам — (оппонентам давалось иногда лишь три минуты) — и даже докладчикам в некоторых случаях предоставлялось для реферата лишь 20 минут. Обсуждение резолюций проведено было ускоренным темпом, а выработка окончательной редакции их передана президиуму Съезда с участием нескольких избранных в последнем пленуме педагогов. Сокращение числа докладов и тем позволило бы обстоятельнее обсудить спорные вопросы и яснее формулировать пожелания отдельных групп педагогических работников.

В общем же Съезд оставил благоприятное впечатление: педагоги выявили громадную волю, большой интерес и изрядную подготовленность к созданию в Чехословакии новой «единой, трудовой и свободной» школы.

В. Гонтарь.

VII Съезд Югославянского Союза преподавателей средних школ.

26 и 27 сентября 1926 г. в г. Новом Саде на Дунае состоялся VII Съезд Югославянского Союза преподавателей средних школ и учительских семинарий (VII Конгрес Професорски Друштва). По уставу на Съезде участвуют по одному делегату на каждых пять членов Союза, а с правом совещательного голоса все приехавшие на Съезд члены.

Съезд этого года не отличался особенным многолюдством. Присутствовало человек четыреста (точного учета произведено не было!) из двух слишком тысяч членов. Среди делегатов было трое русских педагогов, а вообще русских на съезде было человек десять. Хотя и была предоставлена участникам большая скидка на железных дорогах (билет стоил ¼ номинальной цены) и почти даровое общежитие для конгрессистов было хорошо организовано, однако, материальные трудности поездки после каникул и в конце месяца, несомненно, отпугнули многих. Кроме того, Н. Сад — место не представляющее для значительной части учительства особого интереса, да и в «конгрессах» и самом Союзе многие члены сильно разочаровались.

Из представленного главным правлением Союза отчета, однако, видно, что число членов, особенно сильно павшее после неудачной попытки преподавательской «забастовки» (собственно коллективной подачи в отставку) в 1923 году, стало в последнее время возрастать. Аккуратнее делаются членские взносы и вклады в кооперативный фонд. Из того же отчета видно, что Главное Правление считает, и не без оснований, своей

значительной заслугой работы по созыву и проведению в жизнь Международного Конгресса Преподавательских Союзов в Белграде в августе 1925 года (о нем см. статью в «Рус. Шк. за рубежом», № 18), далее отмечает, помимо текущих дел, еще и свою борьбу с Министром Народного Просвещения С. М. Радичем (ноябрь 1925—апрель 1926). Политика знаменитого хорватского политического деятеля за время его кратковременного пребывания на посту Министра Народного Просвещения вызвала весьма оживленную полемику и борьбу, как в силу принципиальных некоторых его мер, так и вследствие значительного числа личных перемен в среде преподавательского состава и среди высших служащих Министерства. Мы не считаем возможным входить в оценку и того и другого; отметим только, что Главное Правление Союза опубликовало обширный меморандум, направленный против г. Радича и написанный в очень резких тонах, а Министр возбудил против членов Правления дисциплинарное производство, которое не было доведено до конца в виду отставки самого Министра. На Съезде говорилось и об этом вопросе, причем Съезд одобрил поступок Главного Правления. Вообще же прения вращались преимущественно около вопросов о материальном и служебном положении учащих. Приятное впечатление на Съезд произвело появление на его открытии Министра г. Трифуновича, — первого министра просвещения, говорившего на Съезде со дня основания Союза. Но содержание его речи, в которой он отказался улучшить материальное положение педагогов, естественно разочаровало съехавшихся. Довольно монотонные и слишком знакомые по предшествующим съездам прения о недостаточной оплате труда педагогов и о необеспеченности их служебного положения (частые переводы) оживил своим содержательным докладом г. Неденько-Дизац, белградский преподаватель и бывший социал-демократический депутат, который сумел найти свежие слова при обработке старой темы. Его речь была выслушана с воодушевлением и после нее была единогласно принята резолюция, содержащая в себе экономические требования Союза. Приходится сильно сомневаться в ее практических результатах. Мы не будем касаться других, так сказать, текущих дел съезда; отметим, что чисто педагогическим вопросам на нем было отведено мало места; выделилась речь весьма известного педагога, профессора белградского Университета М. Г. Шевича, который своим критическим отношением специально к педагогической работе учительниц вызвал протесты участниц съезда; он же сделал сообщение о двухсотлетии сербской средней школы (этому юбилею надеемся посвятить специальную статью в «Русской Школе за рубежом»).

Съезд продолжался два дня и закончился довольно шумно банкетом и вечером, устроенным городским самоуправлением. 28 сентября состоялось учредительное собрание и выборы только что основанного Правления кооператива преподавательского Союза («Задруга Професорски Друштва»). Программа деятельности кооператива (устройство общежития и интерната для детей преподавателей в Белграде, издание учебников, кредитная взаимопомощь и т. п.) симпатичная и, если осуществится, будет несомненно полезна членам. Во время Съезда состоялось несколько экскурсий по Н. Саду и ближайшим окрестностям, а затем часть участников совершили и более далекие экскурсии по т. н. Сербской Воеводине.

А. Е.

Хроника.

СОВЕТСКАЯ РОССИЯ.

= *Школа в Белоруссии.* На V пленуме Центр. к-та учит. союза нарком просв. Белоруссии сделал доклад о положении в республике нар. образ. Нач. школ — 4.305, с 6.141 учащими и 300.100 учениками. План всеобщего обязат. обуч. намечает, что все 100% детей 8—11 лет будут охвачены школой в пограничн. районах в 1930—31 г., в других местах — к 1934—35 г. Все высшие учебные зав. — госуд. ун.-т, с.-х. академия, вет. ин-т и комм. ун-т имени Ленина — организованы после революции. Они, за исключением с.-х. академии, слабо оборудованы, размещены в неудачных, неприспособленных помещениях. Работают 23 техникума; школьн. сеть фабзавучей развита слабо. Создан ряд научн. учреждений: ин-т белорусск. культуры, государственная библиотека, уже насчитывающая 300.000 томов, книжн. палата и госуд. музей с этнограф. и историко-архитектурн. отделами. Культ.-просв. работа слабо налажена в городе и в деревне. Вузы еще ведут работу на русск. яз., на белорусский переведено преподавание в ун-те на 14%, в с.-х. академии на 10%, в вет. ин-те на 2%, комвузе — на 26%. Пед. фак. ун-та имеет еврейский и польский секторы для подготовки педагогов для школ указ. национальностей. Из 10 техникумов 7 работает на белорусском, 2 на еврейском и 1 на польском. Полит.-просв. работа в значит. мере проводится еще на русск. яз.; на белор. яз. работают только школы по ликвидации неграмотности, часть народ. домов, изб-читален и госуд. театры. 45% школ не имеет собств. зданий и ютится в обыкновенных крестьянских избах. Школьн. мебель износилась, наглядные пособия приведены в ветхость. Школы городов занимаются в 2—3 смены, учитель перегружен учащимися. В 1926—27 уч. году состояние финансов республики не позволяет увеличить зар. плату учащим, за исключением незначительного увеличения деревенским учителям и преподавателям техникумов. Руководит делом наробраз. наркомпрос; он не имеет отделов, подотделов, секций, а разбивается на главки, состоящие из инструкторов-специалистов по различным отраслям нар. образ. В окружных отд. нар. образ. также нет аппаратного разграничения работ — отдел состоит из заведующего и участковых инструкторов нар. образов., ведающих всеми видами работы в своем участке. По этому же принципу построена работа в районах. («Учит. Газ.», № 112.)

= *Школа на Украине.* Первый год введения всеобщего обучения дал след. результаты: детей 8 лет принято только 35%, 9 лет — 48% и из остальных приняты учащиеся в возрасте от 10 до 14 лет. Если бы были приняты только восьмилетки, как это предусматривается декретом о всеобщ. обуч., можно было бы охватить всех детей 8-летн. возраста. Но от этого пришлось отказаться; в след. годы % восьмилеток будет увеличиваться, с расчетом, чтобы к 1930 году охватить все 100% детей этого возраста. Введение всеобщ. обуч. потребует больших кредитов как на расширение комплектов, так и на гарантию проведения реформы. План разбирается в ВУЦИК, и последнему уже поручено декретировать план в его бюджетной части. На Украине в данный момент 12 ин-тов и 60 пед. техникумов; все они дают в среднем 3,5 тыс. учащих ежегодно. Принимая во внимание, что до 1930 г. количество детей дошкольн. возраста не увеличивается, а спадает, при помощи существ. сети Украина расчитывает сбалансировать погребность в учит. силе. Во всяком случае, новые техникумы открываться не будут, а будет применено дублирование старых. («Учит. Газ.», № 112.)

= *Школа в Аджарии.* Учителя религ. школ руководили хором секты шинтов, принимавшей участие в празднике «шаксей-ваксей». Сотни му-

сульман избивали себя до крови цепями, кулаками, в религиозн. исступлении многие секли свои бритые головы тяжелыми кинжалами до умопомрачения, до обморока. На другой день было несколько смертельных случаев от кровоизлияния. Подготовляла этот праздник религиозная школа. Учителя религиозной школы организовали своих учеников, приучали их самоистязанию. В школьн. помещениях заготовлялись цепи для истязания и там же омывалась кровь вином и «святой» водой после «праздника». Наркомпрос утешает себя тем, что через кружки ликв. неграмотности пропущено 2.100 человек, а не видит роста влияния религиозных школ. («Учит. Газ.» № 114).

= *Школа в сев.-кавказском крае.* Сеть начальных школ края в 1925—26 г. увеличилась по сравнению с прошлым годом на 16% и достигла 4.705 школ; количество учащихся также увеличилось на 15%. Охват школами детей всех возрастов составляет теперь 46% общего числа последних против 36% в прошлом году; в нац. округах процент охвата также повысился с 15 до 24%. Расширение дела нач. обучения в значительной степени зависит от увеличения ассигнований по бюджету. В этом отношении также наблюдается рост: в прошлом году было отпущено на эту надобность 6 милл. р.; в текущем — 8.648.000 р. На ряду с достижениями имеются и недостатки, из которых основные таковы: недостаток, а порой и полное отсутствие средств на хоз. содержание школ; незначительность ассигнований на школьное строительство; недостаточность ассигнований на учебники и учебн. пособия; отсутствие средств на приобретение одежды и обуви и на организацию горячих завтраков для детей бедноты. К 1933 году удастся ввести в русских округах всеобщ. нач. обуч., а в нац. областях, которые не смогут в этом отношении поспеть за русскими округами — охватить школой 75% детей школьн. возраста. («Изв.», № 2871).

= *Школа в Москве.* К началу этого года в школах и учреждениях Москвы значится: педагогического персонала 12.945 чел. и технич. — 3.904 чел. Школьная сеть по Москве обнимает 324 шк. с 169.634 учащимися и по губернии — 2.685 школ, в которых обучаются 259.074 учащихся. Одним из достижений в работе является отсутствие отказов в приеме как вновь поступающих (в группы I ст.), так и учащихся, желающих продолжать образование в 5—7 группах школ-семилеток. Число детей рабочих и крестьян в школах-семилетках возросло с 33,8 проц. (за прошлый год) до 43,8. Большая часть школ I ст. в губернии преобразована из школ с 3-хгодичным курсом в 4-годичную. В школах I ст. общедоступность всеобщего обучения можно считать почти достигнутой. В текущем уч. году в Москве для введения всеобщего обучения в школе I ст. открыты 94 новые группы, 67 вспомогательных групп и 67 групп для детей переростков. В дальнейшем ежегодно в Москве будет вновь открываться по 150 групп. Для введения всеобщего обучения в губернии в течение трех лет предстоит открыть до 900 новых комплектов («Изв.», № 2880).

= *Начальная школа на Урале.* В 1925—26 г. школа I ст. охватила 46,3% детск. насел. (число учащихся — 381.299 ч.); число учащих шк. I ст. — почти 9.000 чел. Около половины школ имели трехгодичный курс обучения. Русские школы составляли 92,2%, школы меньшинств — остальное. Здания уральских ш-л пережили все злоключения гражданской войны и находятся нередко в нетерпимом состоянии; средств на ремонт отпускается очень мало — в прошлом году только 284 т. р. (по всей области). Большинство школ помещается в одной комнате. Школьное оборудование изношено, не ремонтируется и совсем не соответствует применяемым в школе новым методам. В школе нет «почти никакого учебного оборудования» — никаких наглядных пособий, никаких приборов. Никаких средств на это дело до сих пор не отпускалось. Учебниками удовлетворяется не меньше 50% потребности. С бумагой и другими учебными принадлежностями хуже. В бюджете школы на 70% поедает средства зараб. плата; учебные расходы составляют 7% (что, впрочем, не расходится с данными по всей РСФСР). Школа на Урале имеет очень короткий учебный год (всего 5 мес. в год в среднем). Около

трети учащих имеют низшее образование; основное ядро преподавателей со средним образованием дореволюционного времени, со стажем от 2 до 10 лет (в среднем). Коммунистов среди учителей — 8%. Заработная плата учащих колеблется от 32 до 39 р. В отношении технических навыков школа еще далека от довоенного уровня.

= *Результаты «режима экономии»?* В пяти волостях Новоторжского у. Тверской губ. закрываются пять школ — семилеток. Пятьсот учащихся — детей бедняков крестьян — будут выброшены из школ среди учебного года, с очень слабой надеждой найти ее. Уездная смета на 1926—27 г. сведена с дефицитом в 300.000 р. В качестве «выхода» наметили срезать расходы на содержание пяти семилеток, хотя в прошлом году они состояли на волостных бюджетах. Мотивируют урезку тем, что Новоторжский уезд имеет более развитую школьную сеть, чем другие уезды, и что на нем необходимо сократить дефицит. Родители учащихся при всем своем горячем желании помочь школе, взяв ее в этом году на свое содержание, не могут оказать существенной материальной поддержки... Спасти школы могут только центр. органы. («Учит. Газ.» № 118).

= *Украинские школы в РСФСР.* В нынешнем уч. году совнацмен намечает перевод школ I ст. на украинский яз.: по Сев. Кавказу — 368 против имеющихся 210; по воронежской губ. — 216 против 96; по курской — 112 против 42; по саратовской — 22 против 17; по самарской — 20 против 14; по сталинградской — 5 против 1; по Сибири — 83 против 42. Общее увеличение школ I ст. переходимых на родной язык, коснется 435 школ при общем числе школ 865. Перевод школ II ст. на родной язык коснется 25 школ по Сев. Кавказу, 5 — по воронежской губ., 7 — по курской, 1 — по самарской, 1 — по гомельской, 2 — по Сибири, а всего 41 шк. Совнацмен также осуществляет организацию украинских школ в районах с компактным украинским населением и разрабатывает программы преподавания укр. яз. и литер. в школах I и II ст. Далее намечена организация в Россоши, ворон. губ. и в Грайвороне, курск. губ., педаг. техникумов и проведены подготовительн. работы по переходу занятий в пед. техникумах на укр. язык. Вследствие отсутствия дошкольн. работн.-украинцев работа в области дошкольного воспитания детей-украинцев еще не развернута. Наблюдается значительное расширение полит.-просв. учреждений, но внутренняя работа их не носит еще укр. характера из-за отсутствия работников-украинцев. Переход работы в избах-чит. на родной язык проходит стихийно, по инициативе самого населения. («Изв.», № 2850).

= *Школьные тетради из заграницы.* Голландские фирмы и отдельные лица пожертвовали советским школьникам четыре вагона (1.400.000) тетрадей, которые будут распределены пропорционально числу учащихся в отдельных республиках союза. («Изв.», № 2866).

= *Милитаризация школы.* Главсоцвос и авиохим РСФСР пришли к соглашению о желательности внести в программу Гус'а по химии, физике и обществоведению на 8 и 9 году обучения дополнит. материал по авиации, воздухоплаванию, по военному применению химии, по методике противогазовой обороны и по роли сов. общественности, содейств. обороне СССР. Дополнит. материал, по проекту, прорабатывается учащимися в нормальные часы под руководством соответ. преподавателей школ II ст. Если учащиеся пожелают углубить полученные ими знания в области авиации и военного применения химии, возможна организация школьными ячейками авиахима кружков, руководимых специалистами из местных органов авиахима. («Известия», № 2867).

= *Хулиганство в школах.* В конце сентября состоялось совещание ответственных работников наркомпроса РСФСР по вопросу о борьбе с хулиганством в школе. Луначарский заявил, что хулиганство частично захватило и школу: последние судебн. процессы показали, что в рядах хулиганов есть и учащаяся молодежь, принимавшая участие в самых возмутительных хулиганских выходках. Представитель главсоцвоса выступил с предложением организовать товарищеский контроль за пьянствующей и дебоширящей учащейся молодежью, возложив его на ученич. организации.

— «Учит. Газета» в конце октября устроила специальный вечер, на котором обсуждались вопросы дисциплины и борьбы с хулиганством. Докладчик на этом вопросе, завед. главсоцвосом РСФСР, отметил, что «из статистических данных и доклада в совнаркоме по вопросу о хулиганстве выясняется, что среди хулиганствующих большой процент молодежи школьного возраста». Отметив связь хулиганства с школьной дисциплиной, докладчик заявил, что «чувство безнадежности, беспомощности овладело некоторыми». Учащие говорят: «Можно ли в условиях нашего педагогического миндальничанья создать дисциплину в школе?» Другой пишет: «Укажите хотя бы одну школу, где учебная и классная мебель находилась бы в должном порядке. На Дальнем Востоке в одной из школ дело доходит до того, что ученик бьет учителя первой попавшейся вещью». Нужно что-то делать. Выход докладчику рисуется в создании нормальной обстановки в школе. «К сожалению, почва еще неблагоприятна. Нагрузка учителя, школьное помещение — все это мешает. 75% шк. помещений находятся в состоянии упадка, нет возможности сохранить чистоту, нет учебного оборудования. Занятия часто происходят в шапке и тулупчике. Деревенских школьников не мешает догрузить — один корреспондент видит причину хулиганства в деревне в том, что у ребят много свободного времени: нет выхода энергии. Один из выступавших в прениях ораторов указывал: «Если хулиганство в школе имеет те же черты, что и хулиганство на улице, то необходимы одинаковые меры наказания. Бесконечная реорганизация дет. домов создает хулиганов; есть ребята в дет. домах, носящие с собою финки, грабящие окрестное население и т. д. Детей, не поддающихся исправлению, надо изолировать. Надо выработать для хулиганствующих детей скалу наказаний». Все другие ораторы возражали против таких «прямолинейных» действий: «Не карать, а воспитывать надо детей. Только так должен подходить педагог в этом вопросе». («Учит. Газ.», № 114).

= *Надзор за детьми в Петрограде.* Детской соц. инспекцией разработан план внешкольного надзора за детьми школьного возраста. Особое внимание уделяется борьбе с праздношатанием детей на улицах после 10 ч. веч., с курением детей на улицах, с цинизмом, хулиганскими выходками и т. д. Начались дежурства детских социальных инспекторов на всех крупных улицах, у кино-театров и т. д. («Кр. Газ.», № 1227).

= *Правовое и материальное положение учащих.* Пленум учит. союза много внимания уделил этим вопросам. В прениях по докладу Луначарского приняла участие Н. К. Крупская, которая настаивала на необходимости немедленно обратить внимание на правовое положение учителя. «Цекпрос в этом отношении много сделал, но нужно так поставить дело, чтобы вся советская власть, вся советская общественность пошли по линии борьбы за правовое положение учителя. Учитель у нас будет. У нас большой кадр коммунистической молодежи, которая еще сохранила энтузиазм, пойдет к нам и будет делать то, что от нее потребует страна». Крупской горячо возражали. Несогласные с нею указывали: «Вся работа современного учителя — сплошной энтузиазм; нам нужно иметь более конкретные перспективы, нежели те, которые указаны в докладе т. Луначарского. Нам нельзя больше строить работу на энтузиазме. На дело защиты правового положения наркомпросу нужно первому обратить особенное внимание, так как до сего времени союзу приходилось защищать учителя прежде всего от органов народного образования, а потом уже от виков». Заработная плата учащих, по словам докладчика Долинко, весьма отстает от довоенной и не покрывает минимально необходимых запросов просвещения. Так, среднее жалованье в 1925—26 году учителя первой и второй ступени равнялась соответственно 32 р. и 45 р., или 49,9% и 17,6% довоенного. («Учит. Газ.», № 112; «Труд», № 226).

= *Результаты приема в вузы.* Главпрофобром получены и разработаны результаты нового приема в 57 вузов РСФСР. Всего принято в эти вузы 16.357 студентов. Процент студентов-рабочих по сравнению с прошлым приемом повысился с 24,8 до 30,1, процент крестьян понизился — с 29% в истекшем году до 22% в нынешнем. Понизилось также ко-

личество студентов-партийцев и комсомольцев: в прошлом году партийцев было 25,3%, а в нынешнем — 21,7%, комсомольцев было — 29,6%, стало 26,1%. Приемные испытания явились не только средством отбора в вузы наиболее подготовленных, но они были и экзаменом для средней школы, которая этот экзамен выдержала неудовлетворительно. Прием в вузы и в этом году установил недостаточность квалификации педагогического персонала, особенно школ II ступ. На это обстоятельство должно быть обращено серьезное внимание; необходимо принять меры к улучшению набора преподавателей. На будущее время главпрофобр предполагает установить производство экзаменов по одним и тем же методам. («Изв.», № 2869).

= *Студенты не снабжены учебниками.* Учебников чрезвычайно мало, особенно для старших курсов пром.-технич. вузов. Библиотеки новыми учебниками и уч. пособиями пополняются слабо в виду крайне ничтожного отпуска средств на это дело. Поэтому студенчество вынуждено пользоваться сводными записями лекций, конспектами и т. п., издаваемыми на правах рукописи. В отдельных вузах удалось наладить издательскую часть; напр., моск. ин-т инж. транспорта за два года выпустил 27 учебн. пособий. Президиум моск. бюро пролет. студ. просит Гус усилить контроль за выпуском новых учебников и принять меры к нормированию цен на них. («Изв.», № 2867).

= *Отношение предприятий к красным специалистам.* Московское бюро пролетар. студенчества, обследовав положение молодых специалистов на предприятиях, установило факты нерационального использования их сил предприятиями. Некоторые предприятия и учреждения смотрят на них, как на недостаточно подготовленных работников; замечается также нежелание принимать молодых специалистов на работу. Бюро устанавливает связь с окончившими вузы специалистами, что даст возможность лучше учитывать качества выпускаемых и вносить необходимые поправки в работу по подготовке красных специалистов. («Изв.», № 2867).

= *Бюро по заочному образованию.* При главполитпросвете начало работать бюро по заочному обучению. Оно ведет пока преподавание для малограмотных. Курс для них рассчитан на один год, и в него входят: русский язык, арифметика, природоведение и обществоведение. В дальнейшем намечается более обширный курс, рассчитанный на работников просвещения, ощущающих недостаток своего общего образования. («Изв.», № 2867).

= *Ред.-изд. совет при главсоцвосе.* Разрабатывается проэкт организации редакционно-издательского совета, в задачи которого должно входить централизованное руководство всей ред.-изд. деятельностью главсоцвоса и постоянный контроль над выполнением издательской части производственного плана главсоцвоса. («Изв.», №2850)

= *Третья школа для самоедов* открывается сев. комитетом мал. народностей в с. Пеше, мезенск. у., на берегу Ледовитого океана, с интернатом на 25 чел. («Изв.», № 2365).

= *Институт восточных народностей.* Институт живых восточных языков при участии Академии Наук организует первый в СССР высший научно-исследоват. институт восточных народностей, имеющий целью подготовить научных работников для стран Востока из среды восточных же народностей. Институтом будет руководить академик Марр. («Изв.», № 2880).

= *Новый татарский алфавит.* Произведена реформа татар. алфавита, утвержденная спец. конференцией знатоков татар. языка. Новый алфавит состоит из 30 знаков вместо прежних 130. В школах новый алфавит будет введен с будущего года. В изданиях, предназначенных для широких масс, замену старого алфавита новым решено производить постепенно («Изв.», № 2.881).

= *Помощь беспризорным.* Детская комиссия ВЦИК выпускает свои почтовые марки, стоимостью в 10 и 20 к. Эта цена марок составляется из оплаты за пересылку простого или заказного письма и пожертвования в 2 к. с каждой марки на помощь беспризорным детям («Изв.», № 2.869).

= *Борьба с беспризорностью.* Председатель ВУЦИК Г. И. Петровский поднял в печати вопрос о необходимости усиления борьбы с беспризорностью. По его мнению, необходимы не только организация дет. домов,

мастерских и распределение детей по промышл. предприятиям, но нужно также отбирать наиболее здоровые элементы, привлекая их к земледельческому труду, устраивая земледельческие колонии и, мож. б., даже предоставляя этим колониям большие дотации. Зем. колонии, по мысли Петровского, могут явиться наиболее доступным средством в борьбе с беспризорностью. («Изв.», № 2868).

= *Беспризорные в Одессе.* В Одессе находится свыше 25% всех беспризорных Украины. На содержание 6.500 детей, помещенных в общежития Одесского округа, израсходовано 1.400.000 р. В настоящее время на улицах находится 2.000 беспризорных. («Изв.», № 2850).

= *Убийство завед. дет. колонией.* В дет. колонии № 6 (Харьковский округ) убит заведующий колонией Вячеслав Марма. Группа воспитанников-подростков, недовольная отправкой их на биржу труда, как переросших предельный возраст, явилась на объяснение к зав. колонией. Во время переговоров 18-тилетний Юрий Перерва подкрался сзади к зав., выхватил из-за пазухи штык и проткнул им сердце Мармы. Марма упал замертво. Убийца извлек штык из тела Мармы, вытер его о платье убитого и вся компания скрылась. Пока задержан лишь один из свидетелей убийства. («Кр. Газ.», №1250)

= *Отказ от принудительности ликвид. неграмотности.* Президиум ВЦИК обратился ко всем краевым, областным и губ. исполкомам с цирк. письмом, в котором отмечается необходимость бороться с принудительными методами ликвидации неграмотности. ВЦИК разъясняет, что вся агитационная работа по привлечению населения в ликпункты должна лечь всей тяжестью на низовой аппарат, и предлагает положить в основу привлечения неграмотных на ликпункты исключительно методы добровольного вовлечения. («Изв.», 1926 № 61).

= *Льготы обучающимся на ликпунктах.* Взрослое крестьянское население слабо посещает ликпункты. Объясняется это низким качеством работы в ликпунктах, тяжелым материальным положением неграмотных, совместным обучением взрослых и подростков. Главполитпросвет РСФСР, решил экономически заинтересовать неграмотных. Так, семьям бедняков, ликвидирующих неграмотность, отпускать в первую очередь ссуды, лес, товары, предметы первой необходимости, с.-х. машины для проката и в кредит, оказывать им в первую очередь медицинскую и ветеринарную помощь, устанавливать для них первоочередной прием на службу, на работу, в школы, в ясли. Предлагается провести еще такие мероприятия: на ликпунктах не допускать совместного обучения взрослых и подростков; в селах, где нет школ I ст., не открывать ликпунктов для взрослых, организуя их лишь при наличии ликпунктов для переростков. («Изв.», № 2869).

= *Академия художественных наук.* Опубликован устав гос. академии худож. наук. Согласно § 1 Устава, Академия является высшим ученым учреждением, котор. ставит целью всестороннее исследование всех видов искусств и художественной литературы. Академия находится в Москве и состоит в ведении главнауки. В состав Академии входят: почетные члены, действительные члены, члены-корреспонденты, научные сотрудники 1 и 2 разрядов и аспиранты. (Ежнд. Н. К. Пр. № 35). (б)

= *Основание пед. о-ва.* При Центр. доме работников просвещения основано пед. о-во «Ассоциация по изучению истории педагогики». Весьма характерные ноты прозвучали в речах участников первого учредительного собрания общества. Н. Н. Иорданский во вступительном слове «выяснил важность использования дореволюционного педагогического организационного опыта в деле народного образования». О. В. Берви-Кайданова в своем докладе «указала на те стороны в общественной и педагогической работе дореволюционного времени, которые дали ценные результаты, слабо использованные в то время, но могущие быть очень полезными при современных условиях». Кроме изучения вопросов педагогики и народного образования «в исторической перспективе», предполагается еще «организация вечеров воспоминаний деятелей прошлого в области народного образования». (Уч. Газ. № 22). (б).

= *Новые учебн. завед.* — В Петербурге открывается *фабзавуз* книжного и газетного дела для подготовки работников редакции, корректоров, вы-

пускающих газету, распространителей ее и специалистов книготоргового дела. («Изв.», № 2.851). — В манеже Аничкова дворца состоялось торжественное открытие *высших курсов коммунального хозяйства*. На курсы съехалось большое количество коммунальных работников из разных мест СССР. 4 октября на курсах начались нормальные занятия. («Кр. Газ.», № 1.237). *Курсы по вопросам быта*. Губком ВЛКСМ постановил открыть совместно с психоневрологическим институтом высшие инструкторские курсы по бытовым вопросам. Обследуются отдельные комсомольцы, группы, семьи и т. д. Решено также произвести массовое обследование молодежи различных слоев, которое охватит 40000 человек. («Изв., № 2.880).

= *Расширение фабрично-заводск. ученичества в Сибири*. В Сибири в настоящее время открыто около 100 рабочих школ постоянного и временного типа. Общее число учащихся — 4.225. В составе учеников 75% рабочих. В связи с индустриализацией Сибири фабрично-заводское и ремесленное ученичество приобрегает особо важное значение. Сибпрофобр признал необходимым дальнейшее расширение рабочего ученичества и создание 4 новых школ по тем специальностям, по которым до сих пор школ не было (кожевенная, цементная, угольная, лесная и молочная). Организуется объединенный краевой совет по рабочему образованию. (Изв., № 2.879).

= *Рабочие у-ты в Сибири*. В Омске и Иркутске открываются рабочие у-ты, каждый из расчета на 200 чел., иркутский у.-т будет иметь специальный «цикл деревни»; профессора будут читать некоторые лекции непосредственно крестьянам в деревне. («Изв.», № 2.849).

= *Сорокалетие харьковск. общ. библиотеки*. Исполнилось 40-летие существования харьковской бывшей общественной, а ныне госуд. библиотеки имени В. Г. Короленко. Начав в 1886 г. с 1.500 книг, собранных в двух небольших комнатах, библиотека через 15 лет перешла в собственное здание и имела к концу 1918 г. 182.000 томов. За последние годы книжные богатства увеличились почти вдвое, достигнув 360.000 томов. В 1925 г. библиотекой пользовалась свыше 20.000 чел., которым было выдано 584.000 книг. При библиотеке имеется читальня, где только за один 1925 г. было 185.000 посещений. Своим передвижным фондом, имеющим около 10.000 томов, библиотека обслуживает многие харьковские заводы и предприятия. («Изв.», № 2.365).

= *Объединение библиотечн. работников*. Во всех уездах Московской губ. организуются уездные объединения работников города и деревни. В составе уездных объединений будут работать секции: деревенская, детская и городская. Объединения эти создаются для поднятия квалификации библ. работников, развития самоподготовки их и организации помощи городских библиотекарей деревенским. («Изв.», № 2.868).

= *Продвижение книги в деревню*. При главполитпросвете учреждена комиссия по деревенской литературе. В задачи комиссии входит рассмотрение и согласование редакционно-издательских планов важнейших издательств РСФСР, выпускающих деревенскую литературу, изучение вышедшей в свет крестьянской литературы, отбор лучших ее образцов, участие в разработке вопросов по продвижению книги в деревню. («Изв.», № 2.869).

ИНОСТРАННАЯ ХРОНИКА.

ГЕРМАНИЯ.

= 27 февраля 1927 года исполняется *столетие со дня смерти Генриха Песталоцци*. К этому сроку предполагается выход в свет первого тома полного собрания сочинений Песталоцци, подготовляемого к печати особой комиссией во главе с А. Бухенау. В состав этой комиссии входит ряд известных педагогов и историков литературы, и в ее распоряжение предоставлен богатый рукописный материал, сосредоточенный в Берлине. В Лейпциге к этому сроку готовится обширное здание «Pestalozzis Weltruf» (Мировое призвание и судьбы Песталоцци). Отдел «Судьбы П. в России» (Pestalozziana Rossica) составляется Г. К. Вебером, живущим в Москве, состоящим ныне профом Тверского Педаг. Института. (г)

= *Перепрыгивание через классы*. Прусское мин. нар. просв. посвя-

щает специальный циркуляр условиям, при которых разрешается в средней школе переводить более одаренных и успевающих учеников в высший класс среди учебного года. Нормальная работа в классе не должна нарушаться в интересах отдельных учеников, «перепрыгивающих» из класса в класс; рекомендуется особая осторожность при ускоренном переводе в старший класс в «переходном возрасте»; многократный ускоренный перевод одного и того же ученика разрешается только в виде исключения; перевод рекомендуется производить в средине учебного года, а не в его начале; «перепрыгивание» из низшего класса средней школы не допускается; согласие родителей является непременным условием ускоренного перевода. (ч)

= *Небесный кинематограф*. Цейссовский планетарий, который стали теперь называть небесным кинематографом, был впервые построен фирмой Цейсса в 1924 г., по предложению директора германского музея в Мюнхене. Теперь подобные планетарии — гораздо более грандиозные по размерам и совершенные по конструкции, чем первоначальный, — сооружены и сооружаются в целом ряде герм. городов (Берлин, Дрезден, Дюссельдорф, Гамбург, Нюренберг и др.). В принципе их устройство сводится к следующему. Звездное небо — декорация — проэктируется при помощи ряда фотографич. пластинок, соответствующих отдельным участкам небесного свода и надлежащим образом расположенных (для наиболее ярких звезд имеются отдельные прожекторы). Каждая планета проэктируется при помощи отдельного прожектора. Последний представляет собою маленькую модель с неподвижным солнцем в центре, вокруг которого обращается рассматриваемая планета и земля. Точки, изображающие эти небесные тела, соединены друг с другом своего рода раздвижной астрономической трубой, при чем световые лучи от проэкционной лампочки проходят в направлении от «земли» к «планете» и дают на «небесном своде» видимое положение последней. Проэкционные аппараты для различных планет монтированы на одной общей оси, соответствующей оси эклиптики (т. е. плоскости земной орбиты), при чем точки, изображающие землю, вращаются совместно вокруг этой оси. В случае луны имеется еще дополнительное приспособление для измененияее «фазы». Проф. Френкель дает описание сеанса дюссельдорфского планетария. «Под сводом — круглая зала в 30 метров диаметром, которая вмещает до 5.000 человек. В центре залы — небольшая будка, с крыши которой обращается «жрец» этого нового «храма»... Гаснут огни, вы погружаетесь на некоторое время в полную тьму и лишь слышны откуда-то раскаты «жреческой» речи... Вдруг, словно по волшебству, исчезает темная крыша, и над вашей головой ясное ночное небо, с ярко сияющими звездами, — точь в точь такое, каким вы его неоднократно видели в открытом поле или на море... Вот Больш. Медведица, Мал. Медведица с Полярной звездой, Орион, Лебедь, а вот таинственно светящийся пояс, охватывающий все небо — Млечный путь. Иллюзия настолько полная, что вы на минуту даже чувствуете прохладное дыхание осенней ночи и лишь соображаете, что настоящее небо закрыто крышей здания, а вне его — густыми тучами... Видимый вами небесный свод не остается неподвижным, но медленно вращается вокруг линии, проходящей через вас (если вы сидите в центре залы) и полярную звезду. Последняя остается неподвижной; ближайшие к ней звезды обращаются вокруг нее, оставаясь все время над горизонтом. Более отдаленные звезды восходят на востоке, постепенно поднимаются до кульминационного пункта на юге — и, наконец, заходят, исчезая на зап. стороне небосклона. Скорость этого движения произвольно регулируется «жрецом» звездного храма... Но вот небо вновь совершает свой обычный круг, и на востоке появляется сияние, предшествующее восходу солнца с его предвестником Венерой. Встает дневное светило... Вращение небесного свода ускорено в 500 раз; сутки превращаются в три минуты. И вы сразу уже замечаете, как солнце с его двумя ближайшими спутниками, участвуя в

общем вращении — в общем хоре небесных светил — вместе с тем медленно перемещается по отношению к звездам в противоположном направлении — с запада на восток... Оно последовательно проходит через ряд созвездий — от Скорпиона и Стрельца до Рака и Близнецов... Но смена времен года идет с головокружительной быстротой... Словом, на сферическом экране дается кинематографическое воспроизведение той величественной драмы, в которой актерами являются планеты и их спутники, а декорацией — неподвижные звезды, — в том самом виде, в котором эта драма представляется земному зрителю в любой точке земного шара, в любое время дня или ночи, в любое время года, и, наконец, в любую геологическую эпоху». — Нет надобности распространяться о громадном учебно-воспитательном значении этого «небесного кинематографа» — и для учащейся молодежи и для широких масс. Стоит он недешево — несколько сот тысяч марок. Но затраты, связанные с его постройкой, должны очень быстро окупиться, по крайней мере в больших городах. Так, маленький мюнхенский планетарий за полтора года его существования посетило 80.000 человек.

АНГЛИЯ.

= В последнее время снова поднят вопрос о *повышении возраста обязательного обуч. до 15 лет.* Рост безработицы в связи со стачкой выбросил на улицу множество юношей и девушек 14—15 л. возраста, которые, ничего не делая, забывают и то, чему научились в школе. Закон 1921 г. разрешает местным самоуправлениям повышать возраст на своей территории с разрешения B. of Education. В этом году воспользовались этим правом графства East Suffolk и Carnarvon. О том же просит и Cornwall. Министерство утвердило их планы, и с этого года там возраст повышен. (нг)

ИРЛАНДИЯ.

= Правительство Ирландии продолжает неуклонно проводить *насильственную иризацию* школ. Результаты пока неблагоприятные: во-первых, замечается отъезд учителей в Северную Ирландию и Англию (главным образом протестантов); и, во-вторых, иностранные языки (франц. и немецкий) совершенно вытесняются из средней школы. В этом году, напр., только четыре учащихся выбрали немецкий язык, подавляющее большинство выбирает ирландский в виду его обязательности через два года. Недавно делегация протестантских учителей посетила министра и докладывала ему об этом, но он сказал, что, к сожалению, не в силах ничего изменить, и программа правительства должна быть выполнена безусловно. (нг)

ИНДИЯ.

= Последний отчет за 1924—25 уч. год дает следующие сведения:

Типы школ	Число школ		Число учащихся	
	1924	1925	1924	1925
Гуманитарные колледжи	170	185	56.189	62.543
Специальные колледжи	67	74	16.084	17.286
High schools	2.421	2.530	678.064	714.436
Средние школы (Middle sch.)..	6.977	7.519	750.188	829.722
Начальные школы.....	168.004	175.596	6.954.764	7.307.262
Специальные школы.....	6.617	7.723	217.344	255.162
Непризнанные школы (частн.)	34.860	34.602	642.651	610.933
Всего.....	219.116	228.229	9.315.284	9.797.344

Рост образования в Индии за последнии пять лет виден из сравнения: в 1921 году 5,1% мужского и 1,1% женского населения посещало школу, в 1925 — 6,1% и 1,2%, не-

смотря на прирост населения. При теперешнем темпе роста однако понадобится *сорок лет*, чтобы достичь всеобщего обучения. Число университетов продолжает расти: в 1920 г. открыты 3 новых ун-та, в 1921г. —1, 1922 — 1, 1923 — 1 и в этом году —1, таким образом всех университетов в Индии теперь 16. Интересна таблица распределения учащихся по расе и религии:

	Все население	В школах начальных и средних	Университеты	Непризнанн. школы	В спец. школах и коллед.
М у ж ч и н ы.					
Европ. и евраз-цы..	162.653	20.452	276	4	1.464
Индусы христиане..	1.421.550	250.068	2.003	6.035	7.279
«Hindus»	83.945.387	5.300.784	47.342	173.576	123.217
Магометане	31.104.809	1.824.525	7.354	168.113	109.458
Буддисты.....	5.682.672	252.237	604	199.536	11.144
Парсы	46.170	9.796	752	568	871
Сикхы	1.345.871	94.793	1.081	4.551	5.979
Прочие	3.183.631	121.324	163	3.252	1.804
В с е г о.....	126.892.743	7.873.979	59.575	555.635	261.216
Ж е н щ и н ы.					
Европ. и евраз-цы..	9 111	22.723	104	—	676
Индусы христиане..	1.372 441	65.369	342	810	5.091
«Hindus»	80.264 600	553.296	321	15.426	3.581
Магометане	28.360.492	273.304	15	35.688	1.084
Буддисты.....	5.824.070	42.381	—	1.912	329
Парсы	42.401	6.370	7	87	179
Сикхы	1.020.864	10.807	14	1.298	73
Остальные	3.180.781	4.227	1	77	253
В с е г о.....	120.161.760	978.477	804	55.298	11.266

В процентном отношении группы эти стоят в следующем порядке: мужчины: 1) парсы (26% всего мужского населения в школе), 2) индусы-христиане (18,6), 3) европейцы и евразийцы — 13,5; 4) буддисты — 8,1%, 5) сикхы — 8%, 6 и 7) индусы и магометане — равно по 6,7%, и 8) остальные (низшие касты) — 4%. *Женщины:* 1) европейцы и евразийцы — 24%, 2) парсы — 15%, 3) индусы-христиане — 5,1%, 4) сикхы — 1,1%, 5) магометане — 1%, 6 и 7) буддисты и индусы по 0,7% и 8) низшие касты — 0,1%. — Как видно, распространенность образования чрезвычайно разнится не только в зависимости от пола, но и от расы и религии. (нг)

ЛАТВИЯ.

= *«Неделя здоровья»* состоялась в Латвии с 12 по 18 октября. Неделя была посвящена охране матери и ребенка, пропаганде борьбы с туберкулезом, алкоголизмом и венер. болезнями. Неделя сопровождалась лекциями, выставками, специальными кино-сеансами и распространением среди граждан и в учебн. завед. соответ. литературы.

= *Проект нового школьного закона.* Просветительная комиссия сейма занята рассмотрением проекта нового органического школьного закона. После страстных и очень продолжительных прений принято, между прочим, постановление, по которому дети каждой из народностей, населяющих Латвию, должны обучаться непременно в своих национальных учебных заведениях.

ЛИТВА.

= *Школа в Литве.* В «Šv. Darbas» 1926 г., № 5 помещены интересные данные о состоянии народного образования в Литве. *Нач. школа.* На 1 января 1925 г. числилось 2.064 школы, с 2.867 комплектами; число учащих — 2.875,

учащихся — 123.725. Интересно распределение учащихся по национальным школам: в литовских школах учится 107.554 чел., в еврейских — 9.686, в польских — 2.535, в русских — 738, в немецких — 1.524, в латвийских — 499, в смешанных — 1.215 (из отчетов неясно, что надо понимать под «смешанными школами»). По сравнению с 1924-м годом общее число школ увеличилось на 61, число комплектов — на 166, число учителей на 185 и число учащихся на 5.189 (русские дали увеличение на 13-ть челов.). Отчет указывает, что школам зачастую приходится работать в неподходящих помещениях; не хватает учебных пособий и книг, хозяйственная часть недостаточно обеспечена. На одного учащегося расход по нач. школе равняется 92 лит. в год. *Средняя школа.* Общее число школ — 199, с 770 классами, при 1.356 учащихся, число учащихся — 23.631. За год число школ увеличилось на пять, классов — на 54, число преподавателей — на 122, учащихся — на 808. Литовцев на 1 января 1925 в средних школах обучалось 16.352 (69,2%), евреев — 5.109 (21,6%), поляков — 1.275 (5,4%), русских — 318 (1,3%), немцев — 412 (1,7%), прочих — 165 (0,8). Окончило среднюю школу в 1924 году 826 человек. По сравнению с 1924 г. уменьшилось число учащихся польской национальности (на 127 чел.) и русской (на 116 чел.). Содержание одного ученика в год обошлось в среднем в 315 лит. Расходы казны на средние школы и гимназии равнялись 5.262.000 лат., расходы организаций и самоуправлений — 646.000 лит. Из общего числа 119 школ было 25 казен. гимн., 26 школ, содержимых самоуправлениями, 46 школ, получавших пособия от казны; остальные 22 школы — содержались на частные средства. *Учительск. семинарии и курсы.* Число семинарий на 1 января — 10, с 1.440 учащимися; пед. двухлетних курсов — 14, с 360 учащимися. Число учит. сем. и курсов против 1924 г. выросло незначительно (прирост по 1 учебному зав. каждого типа), число учащихся в семинариях поднялось на 339, на курсах уменьшилось до 86. Курс в учит. семинариях окончили 23 чел., двухлетние пед. курсы — 86 чел. Содержание одного учащегося в год в среднем равнялось в семинариях около 750 лит., на курсах — около 550 лит. Из *специальных школ* существовали в 1925 г. художественная школа, с 104 учащимися (окончило курс 8 чел.), и музыкальная, с 229 учащимися. В университете (весенний семестр 1924 г.) было: на теологическом факультете — 132 студента, на гуманитарном — 123, юридич. — 276, естеств.-матем. — 119, медицинском — 338, техническом — 121, всего 1.109, а с вольнослушателями (167 на всех факультетах) — 1.276 чел. В текущем году принято 1.030 нов. студ., что доводит общее число студентов до 3.001. В университете существовало 16 организаций. Расходы в 1924 г. на университет доходили до 3.798.000 лит., что стоимость обучения одного студента определяет суммой, близкой к 3.000 лит. в год. Всего по смете мин. нар. просвещения предусмотрено в расходном бюджете 24 милл. лит.

= *Учительский ценз.* Министерство просвещения проводит усиленную агитацию против заполнения преподавательского персонала низших учебных заведений учителями без соответствующего ценза и подготовки. Все «бесцензовые» учащие до 1 авг. 1927 г. должны приобрести предусмотренный законом ценз. («Эхо» № 1920).

= *Против польских школ.* Съезд таутининков (националистов) высказался против расширения польских школ, которые служат целям полонизации. («Сегодня» 1926. № 225).

= *На помощь литовским школам в виленской области* пришла конференция литовских учителей поневежского района, принявшая решение отчислять 5% жалования в пользу этих школ.

ЧЕХОСЛОВАКИЯ.

= *Бюджет по нар. образованию.* Во внесенном в парламент проекте бюджета на 1927 г. расходы м-ва нар. просв. исчислены в размере 782.382.452 кор. чеш., что составляет 8,45% всего бюджета (против 8,27% прошлогоднего бюджета).

Однако, по словам объяснительной записки м-ра Энглиша, к указанной сумме надо прибавить еще 325 мил. р. кор. чеш. расходов на народное просвещение по другим ведомствам (земледелия и т. д.), так что общая сумма государственных расходов на нар. просв. равняется 1.112 милл. кор. чеш., т. е. 11,45% госуд. бюджета. Расходы на нар. просв. по местному бюджету (принимая во внимание только обязательные местные расходы) составляют 1.320 милл. кор. чешск., т. е. 23% общей суммы местных бюджетов (5.717 милл. кч). Таким образом, весь расход на нар. просв. из публично-правовых источников составит в республике 2.412 мл. кч., или свыше 15% всего публично-правового бюджета (равного около 15.500 мил. кч.). Оценивая, вместе с м-ром Энглишем, народный доход республики приблизительно в 60 миллиардов, получим, что из них на нужды нар. просвещения уделяется несколько больше 4%. (г)

= *Народные школы в Чехословакии.* В № 50-м «Zpráv Státního Úřadu statistického» за 1926 г. содержатся предварительные данные о числе народных школ в Чехословацкой республике, классов и учащихся в них на 31 октября 1925 г. *Школ низших* (školy obecné i l'udové) было 13.984 (из них общественных 13.831), с 33.041 классами: из них чехословацких школ насчитывалось 9.236 (66,8%), немецких—3.288(23%), мадьярских — 806 (5,8%), русских — 475 (3,4%), польских — 87 (0,5%), еврейских — 9 (0,06%), румынских — 2 (0,01%); смешанных — 79 (0,5%). Интересны данные о числе учащихся в классах (třídách): до 10-ти учащихся имели 98 классов (0,3%), от 11 до 20 — 1.707 (5,0%), от 21 до 30 — 6.976 (22,5%), от 31 до 40 — 10.768 (34,6%), от 41 до 50 — 7.609 (24,4%), от 51 до 60 — 3.390 (10,6), от 61 до 70 — 1.453 (4,0%), от 71 до 100 — 931 (3%), свыше 100 — 109 (0,3%). *Школ повышенного типа* (školy měšt'anské) — 1.702 (из них общественных — 1.649), с 7.533 классами; из них чехословацких школ было 1.224 (69,5%), немецких — 430 (24,4%), мадьярских — 18 (2%), русских — 11 (11%,), польских — 9 (1%), смешанных — 10 (1%); нагрузка классов представляется в таком виде: до 20 учащихся имеют 264 класса (3,6%), от 21 до 30 учащихся — 805 классов (10,7%), от 31 до 40 — 2.035 классов (27,0%), от 41 до 50—2.418 (32,1%), от 51 до 60 — 1.453 (19,3%), от 61 до 70 — 466 (6,2%), от 71 до 90 — 92 класса (1,1%). Число учащих в низших школах 33.059 чел., из них учительниц 10.924, законоучителей 5.758, учительниц рукоделия и домоводства — 3.753; учащие общеобразовательных предметов по национальному составу распределяются так: чехословаки — 22.459; русские (вместе с русинами и украинцами) — 850, немцы — 8.023; мадьяры — 1.343; поляки — 240; евреи — 132; прочие — 12. В школах мещанских общее число учащих 9.241 (женщин 2.817); законоучителей — 1.892; учительниц рукоделия и домоводства — 1.268; учащих дополнит. предметов — 413; среди учащих общеобразов. предметов чехословаков — 6.901, русских — 86, немцев — 2.111; мадьяров — 74; поляков — 49, евреев — 18, прочих — 2. Учащихся в низших школах 1.397.125 чел., из них девочек 708.329; подданных Чехословацкой республики 1.387.546, других государств — 9.579; национальный состав учащихся таков — чехословаков среди учащихся низших школ 903.454; русских, вместе с русинами и украинцами — 59.965, немцев — 299.783, мадьяр — 98.732, поляков — 12.110, румын — 743, евреев — 20.807, иных — 1.429; по вероисповеданиям распределение таково: католиков римского обряда — 1.068.656, католиков греческого обряда — 74.014; евангелического исповедания:чешско-братского — 25.710, аугсбургского — 60.458, реформатского — 27.205; православных — 3.338; чешско-словенского — 56.687; иудейского — 27.639; других исповед. — 2.983; вне вероисп. — 50.435. В мещанских школах обучается 321.528 чел. (из них 149.360 девочек); подданных чехословацких — 318.300, других — 3,228; народность учащихся: чехословаков — 237.444, русских — 1.779; немцев — 72.193; мадьяр — 4.500, поляков — 1.366; румын — 3, евреев — 3.724, прочих — 119; вероисповедный состав: католики обоих обрядов — 241.297; евангел. испов. — 20.115; православные — 451; чеш-

ско-слов. — 26.856: иудейского — 6.938; иные — 1.338: вне исповед. — 24.533. *Материнских школ, детских приютов и яслей* насчитывается 1.469; педагогический персонал, няни и служители в этих учреждениях насчитывает 3.417 чел.; число записанных в них детей доходит до 95.453 (в том числе 49.172 дев.); подданных республики — 94.443. *Народные школы при различных институтах для дефективных детей*: 1) для глухонемых: общее число школ — 16, с 1.418 питомцами (584 дев.), 149 учащими: 2) для слепых: 6 школ, с 378 питомцами (155 дев.), 23 учащими, 3) для увечных и рахитичных — 8 школ, с 1.060 призреваемыми (528 дев.), с 20 учащими: 4) для детей с неуравновешенной психикой — 7 школ, с 477 учащимися (166 дев.), 24 учащими; 5) для детей с порочными наклонностями — 14 школ, с 1.348 учащимися (333 дев.) и 45 препод.; 6) школ для отсталых — 19, с 822 учащимися (332 дев.), с 61 препод.

= 26 октября в имении «Новый Свет» скончался от тяжелой болезни *профессор д-р Рудольф Иедличка*. Известный хирург с мировым именем проф. Иедличка был также выдающимся педагогом. Учрежденный им в Праге на собственные средства «Jedličkův Ústav» — образцовое учебное заведение для увечных детей является единственным в своем роде педагогическим учреждением в Европе. Р. Иедличка известен также как автор оригинальных по мысли педагогических трудов; в частности, ему принадлежит смелый и интересный проект реформы чехословацкой школы. В ближайшем номере редакция предполагает дать подробную характеристику этого замечательного человека, его педагогических взглядов, филантропической деятельности и созданного им учреждения. (г)

ЭСТОНИЯ.

= *Новые оклады преподавателям.* Министерство нар. просв. выработало новые вознаграждения учащим: они колеблются от 7.000 до 26.000 эст. мар. в месяц и вступают в силу с 1 ноября т. г.

= *Культурный фонд.* В культурный капитал, учрежденный эстонским правит., поступило с 1 января по 1 окт. т. г. 23,5 милл. эст. марок, при чем продажа крепких напитков дала 16 милл., табачный акцизный налог — 4 милл., налоги от увеселений и зрелищ — 3 милл., пошлины на иностранные вина, табак и штрафы — 500.000. Из этой суммы 20% поступает в распоряжение правительства, а 18,5 милл. на распределение между стипендиатами совету культурного капитала. («Наши Послед. Известия», № 3).

= *Студенческий парламент.* Очередное собрание студенческого парламента высказалось против решения правления юрьевского ун-та о повышении платы за право слушания лекций. Избрана особая комиссия, которой поручено добиться пересмотра этого решения, а также ходатайствовать об уравнении платы за слушание лекций для студентов без подданства с эстонскими студентами. Последнее предложение, внесенное русским представителем, встретило среди остальных членов всеобщее сочувствие.

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА.

ЛАТВИЯ.

= *Белоруссы идут в сов. вузы.* Белорусские организации Латвии обратились в Минск с просьбой помочь находящейся в Латвии белорусской молодежи продолжать образование в совет. вузах. Наркомпрос Белоруссии предоставил Белорусской молодежи в Латвии 16 мест в вузах. («Изв.», № 2.871).

= *Русское просветит. о-во* в середине октября распределило средства, собранные в мае т. г. на культурно-просвет. нужды русского населения Риги. Из собранных 355.350 лат. р. отпущено на пособие беднейшим ученикам русских городских основных школ 105.000 р., отдельным городским школам — 35.000 р., на культ.-просвет. нужды московского форштадта — 40.000 р. (библиотечному обществу — 10.000 р., библиотечному кружку — 15.000 р. и драматической студии при о-ве проф. союзов — 15.000 р.); на приглашение пом. заведующей школой

дефективных детей — 15.000 р.; условно отпущены 10.000 р. известному собирателю русских народных песен в Латгалии И. Д. Фридриху. Остальные суммы оставлены в распоряжении просвет. о-ва на текущую работу; из них — 55.000 р. зачислены в резервн. капитал, а 25.000 р. предположено расходовать на организацию инструкторской работы в Латгалии по учреждению культ.- просв. обществ. («Сегодня», № 231).

= *О снабжении школ учебн. пособиями.* Русские провинциальные школы отныне будут снабжаться учебными пособиями наравне с латышскими.

= *Открытие русских пед. курсов* состоялось в середине ноября. Совет русского отдела заведующим курсами назначил И. П. Тутышкина, который будет читать все педагогические и психологические предметы. Лекторами утверждены — Моссаковский и Гербаненко (русский язык), Эрн и Мюльберг (математика), Князев (история), Новоселов (география), Тупицын (естествоведение), г-жа Смейльс (пчеловодство), Мезит (ручной труд), Токарева (дошкольное воспитание), Архангельский (пение). Курсы будут помещаться в здании русской правит. школы. В виду того, что число поданных прошений превышало число вакансий (30), прием слушателей производился по конкурсу.

= *Об учреждении учительских курсов в Латгалии.* Советом русского отдела принято постановление о внесении в бюджет предстоящего года кредитов на учреждение учительских курсов в Латгалии; возбуждается ходатайство об отпуске средств на проектируемые курсы из существующего в министерстве образования особого фонда на профессиональное образование.

= *Первая русская школа для взрослых.* Русское просветительное общество ходатайствует об открытии в Риге вечерней школы для взрослых. Школа по проекту имеет главной задачей групповые кратковременные занятия как для усвоения начатков грамоты и счета, так и по отдельным предметам (счетоводство, черчение, языки, обществоведение и т. п.).

= *В союзе русских учителей.* Правление союза постановило принести русской сеймовой фракции благодарность за ее труды по восстановлению *прав русской школы* на собственную инспектуру. От выставления своего кандидата на должность инспектора правление союза отказалось, полагая, что инспектора следует избрать из числа провинциальных педагогов, хорошо знающих условия школьной работы в Латгалии. По мнению правления союза, к новому инспектору нужно предъявить такие требования: основательное практическое и теоретическое знакомство с русской основной школой, позволяющее инспектору быть не только ревизором-контролером, но и руководителем молодых учителей; знание государ. языка; значительный педагогический стаж и, по возможности, высшее образование. Затем правление союза заслушало отзывы своего эксперта *об учебниках истории Латвии для русских основных школ.* Все имеющиеся в продаже учебники этого предмета признаны неудовлетворяющими требованиям русской школы, о чем постановлено довести до сведения русского отдела министерства образования и вместе с тем обратить внимание учителей основных школ на главнейшие недостатки этих учебников и на необходимость при пользовании ими вносить известные поправки («Сегодня» 1926, № 249).

= *Открытие духовной семинарии.* Вопрос о немедленном возобновлении прекратившихся, в виду неблагоприятных обстоятельств, занятий в рижской духовной семинарии, решен окончательно; начать занятия предположено с 1 декабря. Поступающие возрастом не связываются; для них устанавливается только требование, чтобы образование было не ниже среднего; не обладающие указанным образоват. цензом могут быть зачислены вольнослушателями. (Сегодня», 1926, № 252).

= *Юбилей русских университетских курсов.* По случаю пятилетия существования русских университетских курсов в Риге 13 ноября состоялся торжественный акт, на котором секретарем курсов был доложен отчет о деятельности курсов,

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1926
Číslo výtisku: 23
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 607 - [610b]

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

а ректором их К. И. Арабажиным академическая речь на тему «История литературы, как наука».

= *Уход Ю. Д. Новоселова.* Рижские газеты сообщают, что Ю. Д. Новоселов по принципиальным соображениям оставил место директора русской гимназии.

ЛИТВА.

= *К съезду русских учителей Литвы.* На собрании инициативной группы принята следующая программа предстоящего съезда русских учителей в Латвии: доклады с мест; вопрос о всеобщем обязательном обучении; русский язык, история и география в нач. школе; професион. образование; вопросы воспитания в современной школе; программа начальн. школ, организационные вопросы. Справки по вопросам съезда получить можно в обществе преподав. русской школы.

= *Доклады по вопросам школы.* Гуманитарная секция учителей русской гимназии наметила ряд докладов на темы: преподавание истории родного языка; обучение грамматике; объяснительное и выразительное чтение; ученические сочинения; литературные беседы и их методы; история литературы как предмет преподавания; задачи школьн. библиотек.

= *Занятия для взрослых.* С середины октября начались групповые занятия для взрослых в помещении ковенской русской гимназии т-ва преподавателей. Курсы (по программе реальных гимназий) открыты с разрешения мин. просвещения; язык преподавания — русский, плата 40 лит в месяц.

= *Открытие русской нач. школы.* В Вилькомире и Можайках русское население получило разрешение на открытие русской начальной школы. («Эхо», № 1918).

= *Лекции по истории и филосо-* В помещении ковенской рус- гимназии т-ва преподавателей ется чтение лекций по исто- философии, входящих в сского народного ун-та. 923).

ка ученических работ. каникулах в ковен- мназии организует- ся выставка ученических работ, которая разбивается на такие отделы: ручной труд (шитье, вышивание, картонажи, изделия из глины); рисунки и чертежи, карты, ученич. коллекции и журналы. Особенное внимание предложено уделить классным работам.

МАНЬЧЖУРИЯ.

= *В Харбине* вступает во второй год своего существования Харбинский *Русский педагогический Институт* (Педаг. факультет). Институт имеет два отделения: словесно-историческое и математическое. Курс обучения трехгодичный. Принимаются лица со средним образованием. Годовая плата за обучение — 130 р., занятия — вечерние. «Сдавшие окончат. испытания, семинарии, показ. уроки получают диплом об окончании полного курса высших наук по избранной специальности». С этого года при Институте открыта гимназия, задуманная как «школа воспитывающего обучения и национальной творческой личности». Гимназия — семиклассная, смешанная, с реальным отд. в двух старших классах, с двумя пригот. классами и детским садом. В этом году открыто 3 первых класса. В школьные занятия предполагается провести «лабораторно-исслед. метод, Дальтон-план, комплексные построения». Гимназия строится «применительно к уч. планам, намеченным Управлением по делам Нар. Пр. О.В.Р.П., и гимназий Врем. Российского Правит-ва — по Положению 28 апр. 1917 г.» Во главе Института и Гимназии стоят: проф. Вас. Кузнецов (ректор) и доц. И. Арс. Стрелков (уч. секретарь). (г)

= Во второй год своего существования вступила *Гимназия Христ. Союза Мол. Людей*, учрежденная 1-го сент. 1925 г. в Харбине Образов. отделом ХСМЛ. Во главе гимназии: старший секретарь ХСМЛ — Х. И. Хэйг и директор ее — проф. И. И. Никифоров. Гимназия открылась в составе 5-ти классов при 198 уч. К концу первого учебного года в гимназии состояло 194 учащихся, из них 88 девочек. Гимназия управляется на основании особого Положения, будучи одним из учреждений ХСМЛ, и в административном отношении

связана с общей конституцией ХСМЛ. Руководство учебно-восп. частью возложено на Директора, являющегося председ. Пед. Совета. При Гимназии состоит Родит. Комитет, председ. которого входит в состав Пед. Сов. и Комитета Образ. Отдела ХСМЛ с сов. голосом. Гимназия ХСМЛ представляет собой смешанное учебное заведение с 7-летним курсом обучения. В основу программы положены программы графа Игнатьева с некоторыми изменениями применительно к результатам работ 1) програмных комиссий при Учебном Отделе К. В. ж. д., принятым Комитетом образовательных учреждеий летом 1924 г., 2) программой Комиссии при ж. д. Коммерческих училищах, 3) программных комиссий при учебном Отделе Управления по делам городского и поселкового хозяйства и 4) программ American Grade-Sch. — Вышли программы гимназии по З. Б., русск. яз., истории, географии, экон. геогр., науке о нар. хоз., обществоведению, математике, природоведению, физике, англ. яз., лат. яз., рисованию и черчению, ручн. труду, авто-технике, рукоделию и домоводству, машинописи и корреспонденции. (г)

ПОЛЬША.

= *Русская читальня.* В июне 1926 г. в г. Калише местным отделом русск. благотворит. о-ва открыта бесплатная читальня имени А. С. Пушкина. При читальне имеется небольшая пока еще библиотека с отделами: научно-историческим; беллетристическим; детского чтения; школьных пособий. Выписано неск. газет. Недостаток средст не позволяет выписать многие загранич. педагогич. издания. («За Свободу», № 1919).

= *Акт в варшавской русской гимназии.* 23 ноября с. г., в день памяти Св. Александра Невскаго по старому стилю, в Варшавской русской гимназии состоялся торжественный акт вручения гимназии знамени, сооруженного на средства родительского комитета. Акт сопровождался раздачей наград и похвальных листов ученицам и ученикам гимназии, получившим их в прошлом учебном году. Перед началом акта о. протоиереем Рудлевским в сослужении двух священников отслужен был молебен. Затем перед многочисленной аудиторией, среди которой находились: депутат сейма Н. С. Серебренников, представители православного духовенстве Варшавы во главе с о. протопресвитером Теодоровичем, профессора Арсеньев и Сокольцов, председатель союза русских писателей и журналистов в Польше Португалов, члены родительского комитета, преподаватели и учащиеся гимназии, директор гимназии И. Ф. Голубовский произнес речь. Торжество закончилось концертным отделением из произведений русских писателей и композиторов, исполненных учащимися гимназии. (г)

ФРАНЦИЯ.

= *Русское культ.-просв. дело во Франции.* К содержанию русских культурно-просветит. учреждений во Франции привлекаются средства самих беженцев (плата за обучение, добровольные сборы на детские сады, общежития, школы и т. д.). За последнее время привлекаемые таким образом средства, в дополнение к основным, получаемым учреждениями от парижского «Земгора» ассигнованиям, составляют уже 45—50%. Мы с удовольствием отмечаем эту характерную для Франции и ценную с точи зрения развития самодеятельности эмиграции черту.

= *Детский сад в Париже* открыт в августе 1924 г., в нынешнем году в нем 40 детей в возрасте от 3 до 6 лет. Дети проводят в саду весь день: с раннего утра до 7 час. веч. В течение дня их кормят четыре раза: утром завтрак из молока и хлеба, в полдень обед из 3-х блюд, в 4 часа какао и в 6 час. ужин из 2-х блюд. Старшие дети обучаются начаткам русской и французской грамоты, рисованию, Закону Божию и ритмической г[illegible] мнастике; младшие занимаются иг[illegible] ми и доступными для них ф[illegible] левскими занятиями. Персо[illegible] заведующая, три постоянн[illegible] тельницы, хозяйка и прис[illegible] сячный бюджет состав[illegible] 8.000 франков. Главна[illegible] да — плата родителей [illegible] фр.); в тек. году в [illegible] образовался «к-т [illegible]

который путем взносов и пожертвований собирает около 1.000 фр., так что пособие «Земгора» определилась всего в 1.750 фр. в месяц.

= *Русский коммерч. ин-т в Париже*, специальное учебное заведение с программой *средней* проф. школы, открыт парижским «Земгором» осенью 1925 г. Задача его — дать возможность русским беженцам, окончившим среднюю школу, но вынужденным жить физическим трудом, получить законченное специальное образование, не прерывая своего труда; с другой стороны, ин-т ставит своей целью дать подготовку и тем лицам, которые уже практически работают в торг. или пром. предприятиях в качестве служащих. На поддержку ин-та удалось привлечь около 50.000 фр. частных пожертвований. Возбуждено перед технич. отделом мин. нар. просв. ходатайство о включении ин-та в сеть учреждений отдела и о предоставлении ему права выдавать окончившим курс в ин-те дипломы. Программа ин-та распадается на три отдела: новые языки (фр. и англ.); спец. предметы (бухгалт., коммерч. арифм., банк. дело, коммерч. география; организация торг. и пром. предприятий, кооперация, товароведение) и общие предметы (законоведение, полит. экономия, финансы). Программа рассчитана на два года при 18 лекциях в неделю; плата 75 фр. в месяц. Многие из спец. предметов читаются на французском языке. На первом курсе в 1925—26 году было 16 слушателей. В виду позднего открытия первого уч. года переходные экзамены перенесены на осень. Бюджет ин-та — 4.500 фр. в месяц; 2.250 фр. ежемесячно покрываются «Земгором», 2.250 фр. — ежемес. платой за учение.

= *Русская церк.-прих. школа в* Париже. Занятия в школе происходят по четвергам, от 2 до 5 ч. по след. предметам: Закон Бо- обучение письму и чтению, ка и литература, геогра- тория России, церковное принимаются с 7-летн. ду уроками учащиеся чают чай с хлебом.

...ла в Бийанкуре. крывает школу в Бийанкуре с программами сперва приготовительных, а со временем и первых классов гимназии. Дети об. пола будут приниматься с семилетнего возраста. Регулярные занятия будут начаты по устройстве школьного помещения; пока же будет приступлено к ежедневным частичным занятиям в помещении церковного барака. Плата за учение 60 фр. в месяц, а за частичн. занятия — в половинном размере. Родители школьников должны быть членами прихода.

ЧЕХОСЛОВАКИЯ.

= 20 ноября в Русском Педаг. Институте Яна Амоса Коменского в Праге и в О-ве Русских врачей было скромно отпраздновано *тридцатипятилетие* врачебно-педагогической деятельности *профессора Сергея Алексеевича Острогорского*, бывшего директора курсов Ф. Лесгафта, ныне директора Русского Пед. Института в Праге. Кроме слушателей и профессоров Института и О-ва русских врачей приветствия были принесены Русской Учебн. Коллегией, Русск. Академ. Группой, Союзом Русск. Сокольства за границей, «Русским Соколом», Русским Красным Крестом, преосв. еписк. Сергием и др. Редакция «Русской Школы за рубежем» присоединяет и свой голос к приветствиям юбиляру, которого она счастлива иметь в числе своих сотрудников. (г)—

= *Пятилетие «Русской Народной Библиотеки в Праге»*. 18 ноября состоялось торжественное заседание в ознаменование пятилетней деятельности «Русской Народной Библиотеки в Праге», учрежденной и содержимой «Земгором».

ЭСТОНИЯ.

= *Съезд русских культурных просвет. о-в.* В конце сентября в Ревеле состоялся очередной съезд представителей всех русских культурных и просветит. организаций. Из 50 обществ были представлены 38. Большие прения вызвал доклад А. К. Янсона о культурной автономии. Делегаты с мест проявили большую осторожность и почти все высказывались в том смысле, что чрезвычайная спешность в прове-

дении в жизнь закона об автономии может быть вредной: лучше не торопиться с введением культурной автономии, а выждать, во что она выльется у немцев и евреев, которые, как известно, уже провели этот закон. В результате прений принята резолюция, указывающая на необходимость работы на местах как над развитием национального самосознания у русского населения страны, так и в отношении пропагандирования закона о культурной автономии.

= *Библиотека о-ва «Русская школа в Эстонии».* Библиотека к обществу перешла года три тому назад (раньше она составляла собственность русского клуба, который, в свою очередь, получил ее частью от русского обществ. собрания, частью от «семейного кружка»). В Ревеле библиотека, несомненно, является весьма заметным русским культур. учреждением. Гордость ее — собрание так наз. «толстых» журналов за последние 30—35 лет. Имеются полные комплекты «Русской Мысли», «Русского Богатства», «Вестника Европы», «Совр. Мира», «Истор. Вестника», «Русской Старины» и многих журналов и периодических изданий начала минувшего века. С момента перехода библиотеки в ведение о-ва русской школы для ближайшего заведывания ею избрана специальн. комиссия. Больным местом библиотеки является почти полное отсутствие средств. Число подписчиков невелико, и библиотека себя не окупает. Приходится изыскивать средства всякими путями, так как о-во, на попечении которого находится библиотека, само не располагает достаточными средствами.

= *Уход А. К. Янсона.* В отставку уходит русский национальный секретарь, А. К. Янсон, много сделавший для развития русских культурных учреждений в Эстонии.

Книги, присланные в редакцию:

а) *для отзыва:*

Сергей Орловский. Лирика молодого Тургенева. Пламя. Прага. 1926. Стр. 265+29.

К. Кочаровский. Социальный строй России. 1926. Прага. Стр. 88.

О. Білоусенко. 1. Віночок, Букварь. 2. Вінок. Перша читанка. Прага. 1926. Стр. 61.

Русский учитель в эмиграции. Сборник статей. Изд. «Объединения русских учительских организаций заграницей». Прага. 1926. Стр. 285.

Юный Читатель. Рига. 1926. №№ 20—22.

Bibliofil. Časopis věnovaný krásným knihám a jiným zajímavostem. № 9. Listopad. 1926. Brno.

б) *в обмен:*

Revue international de l'enfant. Vol. II, № 9 et 10 (sept. et oct. 1926).

Асьвета. Менск. 1926. № 6.

Русский Экономический Сборник. Прага. 1926. № VII.

Учителска Мисъль. София. Год VIII, кн. 1 (септем. 1926).

L'Intermédiaire des Educateurs. Genève, XIV année, octobre 1926.

Učitel. Pedagoški in znanstven list. Beograd. Novembar. 1926.

Slavia. Časopis pro slovanskou filologii. Roč. V, seš. 1. 1926. Pra

Slovanský Přehled. Roč. XVIII, č. 9 (listopad 1926). Praha.

Pedagogické Rozhledy. Roč. XXXVI, seš. 9 (listop. 1926). Pr

Věstník Pedagogický. Ročník IV, č. 9—10 (listop. 1926). Pra

Сдано в печать 20 ноября 1926.— Отв. ред. К. И. Шульц.— Изд
сийских Земских и Городских Деятелей в Чехословакии. — Пе
«Легиография» в Праге.

14. VII. 193

Содержание книги 21-22:

С. КАРЦЕВСКИЙ: Национализм в школе. — *А. А. ПОЛЯКОВ:* Интернациональный Союз помощи детям. — *Н. ТРАУБЕНБЕРГ:* Краткий очерк системы народного образования в Голландии. — *Н. А. ПАРМАНИН:* Средняя школа во Франции. — Проф. *Н. МОГИЛЯНСКИЙ:* К идеологии и практике сокольства. — *М. ХРИСОГОНОВ:* Художественная сторона рисунка в детском творчестве. — *Г. ЛЮБИНСКАЯ:* Что и как читать детям. — *С. ЕГУНОВА:* К юбилею Высших Курсов П. Ф. Лесгафт. — *Н. НОВОЖИЛОВ:* Всеобщее обучение в России. — *В. Г.* Пленарное собрание Пед. Бюро. — *БУСАНОВ:* О занятиях в русских юношеских кружках за рубежом. Некрологи. Библиография. Учебники и методики. Съезды. Хроника. Ц. 30 к. ч.

С 1 января 1927 г. редакция, контора и главный склад издания переведены: Praha I., Uhelný trh, č. 1. Гг. книгопродавцев просят обращаться непосредственно в главный склад.

БЮЛЛЕТЕНЬ ПЕДАГОГИЧЕСКАГО БЮРО

— по дѣламъ средней и низшей русской школы заграницей. —

Готовится къ печати и выйдетъ въ ближайшее время № 11 — декабрь 1926 года.

СОДЕРЖАНІЕ:

I. *Дѣятельность Педагогическаго Бюро:* Отчетъ о дѣятельности и справка о работѣ Педагогическаго Бюро. Приложенія: программа Съѣзда и Выставки по дошкольному воспитанію. — II. *Педагогическіе конгрессы и учрежденія:* Конгрессъ по моральному воспитанію въ Римѣ. Международный Педагогическій Съѣздъ въ Варшавѣ. Съѣздъ по изученію ребенка въ Прагѣ. Международное Бюро по воспитанію въ Женевѣ. — III. *Русская школа за рубежом. А. И. Тыминскій.* Русское населеніе въ Литвѣ и нужды просвѣщенія. *От. А. Ельчаниновъ.* Отчетъ о занятіяхъ при французскихъ лицеяхъ въ Ниццѣ. — IV. *Пленумъ Педагогическаго Бюро:* Составъ, занятія и резолюціи Пленума. — V. *Программный матеріалъ:* программы по французскому и нѣмецкому языкам, принятыя II Педагогическимъ Съѣздомъ. Докладъ *А. В. Жекулиной* о преподаваніи новыхъ языковъ въ зарубежныхъ школахъ. Программа по русскому языку и литературѣ. Программа по русской исторіи. — VI. *Приложенія: Е. А. Елачичъ.* Указатель дѣтскихъ книгъ, вышедшихъ за рубежомъ.

Вышли изъ печати въ серіи изданій Педагогическаго Бюро:
№ 20. Прив.-доц. *С. І. Карцевскій.* Національнизмъ въ школѣ. Прага. 1926. 26 стр. — № 21. *А. В. Жекулина.* Учрежденія для обученія и призрѣнія слѣпыхъ въ Ч. С. Р. Прага. 1926. 17 страницъ.

Въ изданіи Педагогическаго Бюро вышли:

«Дѣти эмиграціи» — Собраніе статей подъ ред. и съ предисловіемъ проф. *В. В. Зѣньковскаго.* Прага. 1925. 256 стр. Ц. 25 к. ч.

«День Русской Культуры» (отчетъ о празднованіи ДНР въ 1925 г.). (Сост. по поруч. Педагогическаго Бюро *Н. А. Цуриковъ.* Прага. 1926. 112 стр. Ц. 15 к. ч.

Обращаться съ заказами по адресу Педагогическаго Бюро: Praha I., ul. Karoliny Světlé, 21.

Всѣ изданія Педагогическаго Бюро можно получить черезъ книжный магазинъ: «Plamja», Praha II., Ječná 32.

Rp 1210/IV
1926-1927
No 23

Адрес редакции, конторы и главного склада издания:
Praha I., Uhelný trh, č. 1.

Цена 15 kč.

Членам учительских профессиональных союзов, преподавателям учебных заведений и общественным организациям при выписке непосредственно из главного склада предоставляется скидка в 25%.